

CRITERIOS

Concreto, breve, discreto, efímero y adictivo:

educación (y más)
en tiempos de memes

César Guadalupe

Fondo
Editorial



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

CRITERIOS

Concreto,
breve,
discreto,
efímero
y adictivo:

educación (y más)
en tiempos de memes

César Guadalupe

Fondo
Editorial



UNIVERSIDAD
DEL PACÍFICO

© César Guadalupe, 2026

De esta edición:

© Universidad del Pacífico
Jr. Gral. Luis Sánchez Cerro 2141
Lima 15072, Perú

**Concreto, breve, discreto, efímero y adictivo: educación (y más)
en tiempos de memes**

César Guadalupe

1.^a edición: febrero de 2026

Diseño de la carátula: Ícono Comunicadores

ISBN: 978-9972-57-567-9

Hecho el Depósito Legal

en la Biblioteca Nacional del Perú: 2026-01190

Disponibile en fondoeditorial.up.edu.pe

Doi: <https://doi.org/10.21678/978-9972-57-567-9>

BUP

Guadalupe, César

Concreto, breve, discreto, efímero y adictivo: educación (y más) en tiempos de memes / César Guadalupe. -- 1a edición. -- Lima: Universidad del Pacífico, 2026.

156 p. -- (Criterios)

1. Educación -- Aspectos sociales
 2. Medios digitales -- Aspectos sociales
 3. Cognición
 4. Abstracción
 5. Comprensión de lectura
- I. Universidad del Pacífico (Lima)

370.115 (SCDD)

La Universidad del Pacífico no se solidariza necesariamente con el contenido de los trabajos que publica. Prohibida la reproducción total o parcial de este texto por cualquier medio sin permiso de la Universidad del Pacífico.

Derechos reservados conforme a ley.

*A la memoria de Gonzalo Portocarrero y
de Juan Fernando Vega.*

Índice

Introducción	9
Empezando por el principio: la construcción del pensamiento complejo	29
<i>El presente</i> : tiempos recios o el ocaso de cierta promesa emancipadora	47
El nudo central: pensamiento y lenguaje	73
Más allá de miradas superficiales o seudosoluciones individuales: un fantasma está de regreso (o nunca se fue)	83
El caso peruano: el meme en una sociedad precaria	107
Acápite 11: no se trata solo de interpretar el mundo	115
Comentario final	131
Referencias	137

Introducción

Valentina nació en Lima en junio de 1963, en un hogar de clase media. Su vida siempre estuvo muy fuertemente vinculada a la familia materna: su madre, sus siete hermanos y sus respectivos hijos, los 25 primos de Valentina. Descendían de una pareja de migrantes vascos que llegó a Tarapacá poco antes de la guerra del Pacífico, cuando nuevamente se vieron forzados a migrar hasta que, finalmente, se establecieron en Lima con el advenimiento del siglo XX.

La mayoría de sus primos maternos, como ella misma, recibieron nombres asociados a las circunstancias históricas en las que nacieron: Justina Libertad, la mayor, nacida en diciembre de 1948 (con la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*); la menor, nacida en julio de 1969 (con la llegada de la humanidad a la Luna), fue nombrada Selene sin

que esto suscitara extrañeza alguna entre la familia; Fidel Ernesto nació, como podríamos sospechar, con el año 1959¹; Patricio, a quien todos llamaban «El Negro» (a pesar de ser el que tenía piel menos oscura), nació en septiembre de 1960, con la caída del primer Gobierno independiente del Congo². Joaquín era uno de los pocos primos que había escapado a esta práctica, dada la resistencia de su madre (una señora vinculada a una rama provinciana de la vieja oligarquía, con la que se había casado el tío Joaquín), aunque, dado que había nacido en abril de 1961, sus primos siempre lo llamaron Yuri³. Valentina recuerda con alegría cuando, en marzo de 1974, pudo ver y saludar, desde la terraza de uno de los espigones del primer edificio terminal del aeropuerto Jorge Chávez, a la «Chaika», a quien debía su nombre⁴.

Valentina y sus primos disfrutaban mucho de las reuniones familiares masivas, donde pasaron de los juegos infantiles, que cubrían todos los espacios posibles de la casa que hubiese tocado visitar, a hacer sus primeras incursiones en el bar de alguno de los tíos (los piscos artesanales del tío Antonio eran particularmente apreciados) y a intercambiar opiniones y experiencias sobre el país, el mundo y lo

¹ La Revolución cubana con los liderazgos de, entre otros, Fidel Castro y Ernesto Guevara, derrocó al Gobierno de Batista con el advenimiento de 1959.

² Cuyo primer ministro fue Patrice Lumumba.

³ Yuri Gagarin realizó el primer vuelo orbital en abril de 1961.

⁴ Valentina Tereshkova fue la primera mujer en salir al espacio, en junio de 1963. Su identificador de viaje era «Chaika» («gaviota», en ruso).

que cada uno de ellos hacía y pensaba respecto de estos. Recordaba cómo, en septiembre del año en que cumplió 10, la mayoría de sus primos mayores lloraba al ver (en la pequeña TV en blanco y negro de la abuela, en la que cuatro años antes habían visto extasiados la llegada de la humanidad a la Luna) el bombardeo de un edificio de gobierno que, al mismo tiempo, era rodeado por tanques y tropas; años después, entendió cuántos sueños y cuántas vidas fueron segadas en ese instante tan lleno de miseria. Los primos discutían sobre diversos temas de actualidad que abarcaban desde la política internacional hasta los deportes (los deportes en general, no exclusiva ni principalmente sobre fútbol profesional masculino; la fascinación por lo logrado por gimnastas como Olga Kórbut o Nadia Comăneci era recurrente); contaban lo que hacían en la parroquia, en el barrio, en el gremio estudiantil, en el partido político, en el club deportivo, en el voluntariado, en el grupo de teatro, en el de música. Cada uno abordaba los temas desde perspectivas, experiencias y registros distintos, y en ocasiones debatían acaloradamente, pero se sabían unidos por un propósito: *construir un mundo mejor*.

Desde hace un tiempo, la morriña invade a Valentina cada vez que recuerda cómo ella y sus hermanos hacían cola (o la negociaban de alguna forma) para recibir, primero, y leer, después, los volúmenes de la *Biblioteca básica Salvat* que el periodiquero traía cada lunes. Lo mismo cuando se trataba de la colección *Aventura y misterio* de Altaya, la *Biblioteca peruana* de Peisa y un par de colecciones más de pastas rojas

y verdes, con las que se había conformado una pequeña biblioteca en casa que alcanzaba unos 700 volúmenes. Ahí, se estremeció con las penas del joven Werther, soñó con conocer algún distante día el Snæfellsjökull, disfrutó de los razonamientos pergeñados en Baker Street, se conmovió y alarmó con la barba-rie situada en el año en que cumpliría 21, y pensó también que el Perú era, efectivamente, un país adolescente. Asimismo, ríe al recordar la imposibilidad, dado el ruido que hacían sus hermanos, de prestar alguna atención a la colección de *cassettes* Philips de *Los grandes compositores*, que también llegaban a casa por la misma vía. Años más tarde, gracias a esas grabaciones, conoció la melancolía de algunas piezas para piano de Erik Satie que la acompañan hasta hoy. Su hábito de lectura se trasladaba a distintos espacios e incluso la llevó a intentar varias veces leer en un vehículo de transporte público en Lima... sin ningún éxito: entre el ruido de la estación de radio que el conductor imponía a los pasajeros, lo atiborrado de gente que iba el vehículo, la pésima iluminación, el bamboleo producido por la conjunción de baches, rompemuellas y las dotes para conducir del chofer (y de los que lo rodeaban), y la necesidad de protegerse de carteristas y mañosos, no había forma.

Tras unos primeros años de ejercicio profesional, se animó a estudiar un posgrado. Así, a finales de la década de 1980, una beca le permitió cursar una maestría en el Reino Unido. Según ella, quedó marcada no solo por sus estudios, sino por una imagen recurrente en los trenes y en el *Tube* de Londres: 9 de cada 10 pasajeros leían algún libro durante sus

viajes. Hace pocos años, tuvo la oportunidad de volver a Londres y notó que esa vieja práctica había empezado a menguar, que el libro había sido crecientemente sustituido por los *black mirrors* o por los tabloides, y que en pocos casos subsiste, principalmente a través de *e-book readers*.

El hogar de Valentina es biparental y se constituyó cuando se casó con otro profesional de clase media que, junto con sus profundas convicciones católicas, adoptó desde muy joven valores «de izquierda», aunque, como bien señala Valentina, solo asume la preparación de las comidas cuando se trata de una parrillada con los amigos, a los que cuenta con orgullo las únicas dos veces en las que se vio obligado a cambiar pañales a sus hijos.

Hoy, Valentina observa a sus dos hijos y siente que estamos en un mundo en el que ella no logra encontrarse. Aunque es muy solvente en el manejo de su *laptop*, su *tablet* y su *smartphone* (utiliza funciones que a sus hijos no se les ocurre que puedan existir, quizás por haber empezado a operar con computadores personales desde que estos empezaron a existir), no entiende cómo su esposo e hijos (y, en ocasiones, ella misma) pueden portar en sus manos todo el día ese bendito (o maldito, pero de ninguna manera, a pesar de lo que acepte la Real Academia Española, «maldecido» o «bendecido») *black mirror*, y teme por las consecuencias de ello. Tiende a sentir que estos aparatos se han convertido en una versión personal, portátil y omnipresente de la pared de la caverna platónica, contemplada por cada vez más personas durante cada vez más tiempo.

La historia de Valentina no es solo la suya. En cierta forma, es la historia de una generación que fue testigo de profundas transformaciones en diversos ámbitos de la vida social. Estos cambios incluyeron la manera como procesamos información, nos relacionamos con otras personas y con nosotros mismos, y pensamos. Así, por ejemplo, su experiencia con la lectura, el paso del texto impreso al digital y la transformación de los hábitos cotidianos expresa cambios que van mucho más allá de lo tecnológico; son cambios que afectan la manera como construimos significado, como nos relacionamos con el conocimiento, y, en última instancia, como pensamos y construimos nuestras sociedades y a nosotros mismos.

Los cambios que Valentina observa en sus hijos no son solo diferencias generacionales, representan una transformación fundamental en nuestra relación con la información y el conocimiento y con todo lo que se asocia a ello —que no es poca cosa en el caso de los seres humanos—. El contraste entre sus recuerdos de hacer cola para leer y la inmediatez del contenido digital que «consumen» (entre comillas, por razones que veremos más adelante) sus hijos no es solo una cuestión de formato o accesibilidad. La importancia del contexto histórico para su familia y la vida actual llena de presente y vivida sin anclajes con algún tipo de proceso son algo más que una curiosidad o una diferencia en opciones familiares. Asimismo, debemos tener presente que Valentina no solo pertenece a una generación, sino también a una clase social y que es mujer. Una Valentina pobre, viviendo en una zona altoandina o amazónica de baja densidad poblacional, con limitados servicios públicos, sin acceso a la educación

superior ni a la comunicación digital, no vería las cosas de la misma forma y no hubiese tenido una experiencia vital similar, como tampoco hubiese sido el caso de un Valentín. Los procesos sociales son vividos de modos diversos en diversidad de situaciones.

Como la de Valentina, mi propia trayectoria vital y académica ha estado marcada por la observación y reflexión sobre estos cambios desde una posición social de cierto privilegio (por lo menos en acceso a educación formal, información, exposición a diversidad de espacios culturales, ser hombre, etc.). El presente texto es un ensayo de aproximación no solo a su naturaleza y dimensión, sino también debe dar cuenta (en esta introducción) del camino que me ha llevado a preocuparme por ellos.

Mi preocupación por estos temas surge de un itinerario personal-académico-profesional que, a lo largo de varias décadas, ha estado marcado por una pregunta central: ¿por qué razón los peruanos no hemos internalizado una visión de nosotros mismos como una comunidad de ciudadanos, sujetos con igual dignidad, libertades y responsabilidades y, consiguientemente, no hemos construido una **república**? Por ello, un brevísimo pero increíblemente lúcido texto de Abugattás (1986) —así como mis conversaciones con el autor en aquellos años— ha rondado recurrentemente mi mente durante casi cuatro décadas; a fin de cuentas, las sociedades son construidas por las propias personas y, en dicho proceso, la construcción de una vida institucional democrática no existe sin niveles mínimos de internalización de *valores* democráticos (entre otras cosas).

Estas inquietudes me han llevado a indagar sobre la dinámica institucional del Estado peruano y, simultáneamente, sobre las imágenes que los peruanos tenemos de nosotros mismos. Esto derivó en un interés profundo por la operación de los sistemas educativos, a los que he estado ligado primero como estudiante y luego como docente. El hace poco reeditado trabajo de Portocarrero y Oliart (2021[1989]) sobre las representaciones del Perú forjadas a través del sistema educativo fue particularmente influyente en este camino. Una extensa conversación con Gonzalo en una visita suya a Cusco en 1988 (donde yo vivía entonces, en medio de los peores años de la acción criminal de Sendero Luminoso) me ayudó muchísimo a precisar la conexión entre mi preocupación central y los asuntos educativos.

A lo largo de este camino, estas preocupaciones han sido objeto de reformulación constante dada una incesante búsqueda de herramientas conceptuales y metodológicas que me permitan asir los temas de una manera que me resulte robusta, que abra caminos para explorar más y para formular mejores maneras de abordar los problemas; en cierta forma, la idea que he mantenido presente se vincula a construir una versión personal de algo que, siguiendo la idea de Lakatos (1980) como un símil, operaría como un *programa de investigación progresivo*. En esa permanente reformulación de ideas, he buscado integrar diversas perspectivas, considerando que los problemas complejos demandan miradas interdisciplinarias que permitan minimizar posibles reduccionismos y visiones unilaterales, aunque también plantean desafíos mayores vinculados a asegurar un mínimo de consistencia.

Así, luego de varias décadas de trabajo en las que he abordado estos problemas de formas muy disímiles, hace un par de años empecé a elaborar unas notas que me permitiesen ordenar (para uso personal) mis preocupaciones de largo plazo y las distintas cosas que he estado estudiando a lo largo del tiempo —especialmente en los últimos tres lustros— a efectos de definir con mayor precisión mis labores de investigación académica. Finalmente, luego de acumular diversos borradores, noté que esas notas podían estructurarse en un ensayo, con la flexibilidad y las libertades que ese formato permite, que incluye una presentación más riesgosa de ideas que deben ser sometidas a escrutinio crítico. Así, ahora compongo la introducción de dicho ensayo bajo la promesa de Nietzsche (2011[1880], párr. 121) que he solido tener presente en mi trabajo: puedo decir que este no es un texto que me haya propuesto escribir, sino que las ideas aquí contenidas han ido cayendo en su lugar de un modo que devino en este texto.

Este ensayo es también, en cierta medida, una reacción a un clima de desánimo y desesperanza que muchas veces nos inunda. Entiendo que este clima corresponde a un momento histórico muy particular y a la experiencia vital de las últimas generaciones. A fin de cuentas, más del 90 por ciento de la población mundial ha nacido después de la Segunda Guerra Mundial, y en estas ocho décadas es posible distinguir, desde el punto de vista del clima cultural prevaleciente en *Occidente*, dos grandes momentos:

- (i) las primeras décadas de la posguerra, como un tiempo de entusiasmo por la reconstrucción, la búsqueda de la

- paz y la convivencia (a pesar de las tensiones y conflictos abiertos), la afirmación de la dignidad universal humana (la propia *Declaración Universal de los Derechos Humanos* y los demás instrumentos que le siguen), la expansión de la democracia, la reducción de las desigualdades y los movimientos sociales a favor de la igualdad y la expansión de derechos; todo ello configuró un tiempo histórico en el que incluso las propias metrópolis occidentales se vieron forzadas a reconocer (en ocasiones con muy poca convicción y con muchas resistencias que se proyectan hasta hoy) la necesidad de proceder con procesos de descolonización; y
- (ii) la segunda mitad de estas ocho décadas, en las que se registran varios procesos complejos, como el incremento de la desigualdad y, con ella, de la concentración de poder que mina la vida democrática, que hacen que muchos sientan que sus esfuerzos por mejorar el mundo no son escuchados (y probablemente nunca lo sean a la manera del *Vincent* de Don McLean) y hayan desarrollado una gran tendencia al desánimo, ya que los cambios que han acontecido no se parecen a los que anticipaban en su juventud (teniendo como fondo el *The Times They Are a-Changin'* de Dylan): el hecho de que el país que durante la posguerra se presentó como «baluarte de la democracia y el mundo libre» viva hoy un proceso virulento de socavamiento desde la cúspide del poder económico y político no es sino expresión de esos cambios y, por supuesto, la conformación de una nueva oligarquía fascistoide es algo que ha acontecido delante

de nuestras narices con la complicidad y la inacción de muchos⁵.

He buscado que el texto que emerge de estas preocupaciones sea realista (no solo en el sentido filosófico que se asocia a mi proximidad con el *realismo crítico* –Archer *et al.*, 2007; Bhaskar, 1975, 1998, 2011, 2012, 2016–) y trate de capturar aspectos clave⁶ de la complejidad y dureza del estado actual de cosas (un mundo enajenado en el que la propia condición humana se está alterando de una manera que no parece ser precisamente auspiciosa). Sin embargo, trata de hacerlo sin caer en un tentador escepticismo, sino más bien buscando, al menos, una vía que contribuya a la salida –y no un camino de refugio a la manera de Boethius (2003[523]), cuyo tiempo histórico a veces uno puede sentirse tentado a tomar como parangón del actual–. Encontrar una salida no es algo simple, pero hay elementos que nos permiten reconocer su existencia y valor.

Los cambios en el mundo contemporáneo son objeto de reflexión en este ensayo no con el propósito de formular una condena moral del presente, sino de entenderlo de una manera que nos permita actuar sobre él. La acción requiere comprender que debemos enfrentarnos a grandes dificultades que no son insuperables, ya que, al fin y al cabo, la historia es hecha por la propia acción humana, aunque, como afir-

⁵ Por cierto, esta situación nos debería llevar a preguntarnos por lo poco efectivos y susceptibles de corrupción de los mecanismos electorales como sustento de la vida democrática, como fuese claramente advertido en la Grecia clásica hace más de dos milenios (Aristóteles, 1920[c. 330 a. e. c.]; Platón, 2012; Polibio, 1889[c. 150 a. e. c.]).

maba sensatamente Marx (1980[1852]), en condiciones que no son de nuestra elección (y que pesan sobre nosotros), incluyendo asimetrías de poder, que hoy se encuentran con un nivel de exacerbación que no tiene antecedentes históricos.

Asimismo, me alegra confesar que este texto ha sido articulado a lo largo de un período prolongado de lecturas, observaciones, reflexión, investigación de campo, intercambios con colegas, involucramiento en políticas públicas y en la propia acción política, que paulatinamente me han presentado la posibilidad de ensamblar un conjunto muy dispar de ideas. Confío en que un texto así elaborado tenga coherencia y valor para enfrentarnos a los desafíos contemporáneos; si bien valoro nuestros esfuerzos por entender los problemas, creo firmemente en la necesidad de enfocarnos en transformar las cosas —sí, eso mismo que enunciaba la decimoprimer tesis sobre Feuerbach (Marx, 1978[1845]).

A través de estas páginas, invito al lector a que aborde algunos desafíos contemporáneos desde la exploración de un aspecto particular de la experiencia humana: la forma actual de procesar la información —concreta, breve, discreta, efímera y adictiva—, y cómo esta está transformando fundamentalmente nuestra manera de pensar y de relacionarnos. Quisiera que examinemos juntos las raíces de estos cambios, sus implicancias para la educación, las personas y las sociedades en su conjunto, y las posibles vías de acción que tenemos ante nosotros. Si bien ese es el eje central que articula el texto, en más de una ocasión será necesario abordar aspectos sociales de otra naturaleza, ya que estos nos permiten entender aquel. Por ello, me permito hacer una sugerencia: creo

que valdría la pena acometer este texto mediante una primera lectura íntegra y luego, de ser necesario, volver sobre los asuntos específicos, de modo que estos no terminen velando el hilo conductor general.

Debo también hacer una aclaración o comentario sobre el título. Este texto fue escrito poniendo particular énfasis en los problemas que acabo de mencionar (los atributos de las piezas de información que masivamente procesamos en la vida cotidiana contemporánea: concretas, breves, discretas, efímeras y adictivas), pero no lo he limitado a ello. La preocupación por construir alternativas me lleva, obligatoriamente, al campo educativo y al de la crítica social más amplia (por eso, «y más» que la educación), y si bien me enfoco en el Perú, parte importante de los problemas que abordo tienen una naturaleza global, aunque con colores y texturas locales. Finalmente, para acotar el texto al momento actual se podría recurrir a muchas imágenes en las que, por ejemplo, cabría pensar en un cambio de época, en el colapso de la forma hegemónica que ha tenido la promesa emancipatoria de la modernidad occidental, etc. Sin embargo, he preferido usar una metáfora más próxima al foco argumentativo: el *meme* como expresión puntual de lo concreto, breve, discreto, efímero y adictivo. Claro está que esta acepción va en un sentido muy distinto, aunque vinculado, a la idea que inspiró a Dawkins a acuñar la palabra (Dawkins, 2006[1976]) que, en consistencia con su propio símil genético, ha evolucionado en su forma actual (la idea de *meme* ha sido un meme exitoso y, con ello, se ha reproducido de modo masivo y viralizado, adquiriendo atributos diversos de los que constituyeron su punto de partida).

Asimismo, la mayor parte de las referencias al tema educativo presentes en este texto se enfocan, por un lado, en el sistema educativo formal y, por otro, en la educación básica. Esto se explica porque el primero es el ámbito específico de la acción política en materia educativa, y la segunda es el ámbito clave en el que debemos centrar múltiples esfuerzos. Dicho ello, esto no quiere decir que debamos equiparar educación con la educación formal ni esta con la educación básica. Por un lado, las personas nos educamos de múltiples formas a lo largo de toda nuestra vida y, por otro, incluso en el terreno de la educación formal, no todo encuentra un ámbito de acción exclusivo en la educación básica.

Son muchas las personas a las que debo expresar mi gratitud. En primer lugar, aquellos con los que, a lo largo de cuatro décadas, pude intercambiar ideas que han marcado mis intereses académicos y profesionales. Listar sus nombres es una empresa riesgosa en tanto podría perpetrar muchas omisiones injustas. Al mismo tiempo, siento una profunda necesidad personal de dedicar este esfuerzo a dos colegas y amigos que ya no nos acompañan y con quienes hubiese querido compartir un borrador de este texto. Con seguridad este texto es más débil de lo que hubiese podido ser de haber contado con sus comentarios (muchos de ellos, seguramente, muy críticos), pero quiero plantearlo como un testimonio de gratitud por el lugar que ambos han tenido a lo largo del camino que, de una forma, llega a este texto.

Un borrador preliminar de este texto fue generosamente comentado por Luis Eduardo Castillo, Santiago Cueto, Omar Manky, Liliana Miranda, Freddy Injoque y Eileen Sam. Cabe

señalar que, por supuesto, ninguno de ellos es responsable por las falencias de este ensayo y agradezco que muchas partes hoy lucen más claras y robustas gracias a sus sugerencias.

Debo también agradecer al Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico por acoger este texto y haberlo sometido a un proceso de revisión anónima de pares que me ha permitido realizar varios ajustes por los que estoy profundamente agradecido, y ahora dotarlo de una vida propia a través de su publicación.

Finalmente, en esta introducción he de sucumbir a una recomendación recibida en más de una oportunidad: dada la naturaleza compleja del texto, sería bueno hacer algo que lo torne más «amable». Como notará el lector, esta recomendación está muy a tono con nuestros tiempos, en los que leer un ensayo de 32 000 palabras puede parecer «demasiado», máxime cuando el texto está estructurado de una manera compleja en varios sentidos y, por ello, me he resistido a esa idea por un buen tiempo. Sin embargo, unos pocos párrafos que puedan servir de guía (mas no como «resumen ejecutivo») a lo que viene pueden ayudar a mantener el hilo argumentativo y, con ello, incrementar las oportunidades de comunicar de mejor manera lo que quiero plantear. Así, estos párrafos finales buscan presentar de modo esquemático la parte central del hilo que articula todo el texto, mas no la argumentación propiamente dicha ni la estructura de secciones desarrollada.

El texto parte por una preocupación por **el desarrollo del pensamiento abstracto y complejo como base del juicio ético elaborado y autónomo**. Este es el foco de preocu-

pación principal: sostener valores universales reposa en ciertas formas de pensamiento, y no es un accidente que el siglo XX haya sido testigo de la afirmación de dichos valores en instrumentos políticos fundamentales como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. La preocupación por los valores universales (la afirmación, de partida, de que todos los seres humanos, sin excepciones, tenemos una dignidad y libertades intrínsecas) es particularmente urgente en un contexto en el que crecientemente se manifiestan discursos que distinguen expresamente entre *adversarios* (con los que se debate) y *enemigos* (a los que se destruye, elimina, aplasta). El que esta distinción esté claramente asociada al pensamiento de Carl Schmitt (2007[1927]), el *Kronjurist* del Tercer Reich, es suficientemente ilustrativo de la naturaleza del problema.

A partir de ello, exploramos **la relación entre pensamiento abstracto, condiciones sociales y desarrollo de competencias lingüísticas**. En síntesis, uno puede afirmar que el desarrollo de las capacidades cognitivas está íntimamente ligado al tipo de operaciones que realizamos en la vida cotidiana y que, en particular, el pensamiento abstracto reposa en el bagaje lingüístico que construimos en dichas condiciones de vida. Es crucial comprender que, dado el anclaje de las funciones cognitivas en el sistema sensorio-motor (su corporeidad), el lenguaje simbólico nos da lo que Borghi (2023) llama «la libertad de las palabras».

Una tercera idea es que venimos observando desde hace unas pocas décadas un **deterioro en las capacidades de pensamiento abstracto** (la reversión del llamado *efecto*

Flynn), que, como observase Sartori (2011[1997]), se vincula a una preeminencia de la comunicación visual-concreta en un proceso que relega el recurso simbólico propio del lenguaje, con tremendas consecuencias en diversos ámbitos de la vida.

Un cuarto punto clave en la argumentación presentada en este ensayo se refiere a la vinculación entre el punto previo y **la irrupción de tecnologías de comunicación basada, crecientemente, en imágenes e interacciones concretas bajo la forma de «interacción»**: todo empieza a operar como un juego, al decir de Baricco (2018). Sin embargo, postulo que este no es un problema tecnológico *per se* y que debe ser entendido **en el marco de la articulación de dichas tecnologías con las formas contemporáneas de acumulación de capital**. El capitalismo contemporáneo se ha expandido sobre el terreno del comportamiento y la vida emocional humanos, convirtiéndolos en fuente de «datos» que son objeto de transacción en el mercado, y es esa la lógica que explica los atributos de la operación de las tecnologías digitales: lo concreto-visual, breve, discreto, efímero y adictivo. Así, las respuestas individuales que impelen a un uso más «responsable» de la comunicación digital, siendo valiosas por muchas razones, resultan insuficientes para entender y enfrentar un problema que requiere una mirada sistémica y una crítica social profunda.

Una quinta área que se aborda en el texto es **la relación entre la competencia lingüística y el manejo del registro formal de la lengua escrita** y, en ese marco, el lugar que ha ocupado el desarrollo de los sistemas educativos. Es a partir de ello que el ensayo intenta un esbozo de acciones que pue-

den acometerse desde los ámbitos educativos para enfrentar los problemas asociados a la situación actual, así como para el desarrollo de una crítica social más amplia.

Por último, la preocupación pedagógica se traduce en proponer que la labor educativa se enfoque en promover activamente el desarrollo de capacidades que el entorno digital tiende a debilitar: la atención sostenida, la lectura profunda, la construcción de argumentos complejos, la introspección y el diálogo interior. Para ello, las instituciones educativas han de convertirse en oasis protegidos donde puedan cultivarse estas capacidades, aun cuando vayan «a contracorriente» de las tendencias dominantes.

Un elemento final que afecta todo el texto: este ensayo opera simultáneamente en cuatro niveles de análisis que se entrelazan a lo largo de la argumentación: (i) el nivel individual examina cómo las personas procesan la información y desarrollan capacidades cognitivas; (ii) el nivel tecnológico-cultural analiza las características específicas de la información digital contemporánea (concreta, breve, discreta, efímera y adictiva) y sus efectos en el pensamiento; (iii) el nivel sistémico-económico conecta estos cambios con las lógicas de acumulación de capital; y (iv) el nivel político-educativo aborda las implicaciones para los sistemas educativos y la democracia, así como las posibles respuestas institucionales. Nótese también que la argumentación no sigue una progresión lineal de lo individual a lo sistémico, sino que va tejiendo conexiones entre estos niveles para mostrar cómo los problemas cognitivos individuales que observamos (dificultades de atención, fragmentación del pensamiento) no pueden

entenderse sin considerar las condiciones estructurales que los producen ni abordarse sin transformaciones que operen simultáneamente en los cuatro niveles. Esta perspectiva busca prevenir tanto el reduccionismo individualista («son problemas de hábitos personales») como el determinismo tecnológico o económico.

Como mencioné anteriormente, estas son las ideas que considero centrales en la línea argumentativa, pero no agotan la argumentación. Dicho esto, solo me resta reiterar mi invitación a acometer este texto y a dialogar con él.

Empezando por el principio: la construcción del pensamiento complejo

Una de las cosas que más me llaman la atención del mundo contemporáneo es que muchas personas que abordan asuntos sociales no hayan internalizado con profundidad el hecho de que el ser humano es una *especie social*. Para empezar, una parte de las ciencias sociales (y esto es particularmente notorio en América Latina) no logra incorporar en su reflexión el hecho de que el ser humano sea una **especie** (lo que incluye tener tras y dentro de nosotros una amplia y compleja historia evolutiva). Felizmente, en los 50 años que han transcurrido desde la edición original del libro seminal de Wilson (2000[1975]), ya hemos recorrido un camino muy importante para entender no solo la socialidad

como atributo de la especie, sino también la interacción entre biología y cultura, las especificidades de la socialidad humana y algunas disposiciones que heredamos de nuestra historia evolutiva (Bloom, 2013, 2016; Tomasello, 1999, 2008, 2014, 2020; De Waal *et al.*, 2017; Wilson, 2014; Wynn *et al.*, 2018), incluyendo un conjunto importante de sesgos cognitivos y el peso de los aspectos emocionales que suelen guiarnos mucho más de lo que estamos usualmente dispuestos a aceptar. En gran medida, la ciencia contemporánea nos ayuda a tener una imagen del ser humano que, en lo relativo a la relación entre razón y emociones, nos acerca un poco a las intuiciones de Hume (Harris, 2021; Hume, 2016[1734-1779]).

Al mismo tiempo, no solo se tiende a omitir nuestro carácter de especie, sino también la **naturaleza social** del ser humano. Una visión ideológica que ha cobrado mucho predicamento en las últimas décadas insiste en que los seres humanos somos, fundamentalmente, individuos que construimos sociedades solo porque esto nos reporta beneficios en el plano individual, como se expresa en el meme atribuido con cierta ligereza a Thatcher: *la sociedad no existe, solo hay individuos y familias*⁶. Esa visión es, sencillamente, insostenible. No solo la sociología contemporánea es capaz

⁶ El meme está basado en una entrevista de 1987 para *Woman's Own*, aunque, si se observa el contexto de las expresiones, no es exactamente eso lo que debería entenderse (véase <https://www.margarethatcher.org/document%2F106689>). Aun cuando, claramente, sus ideas denotan un individualismo metodológico que no le permite capturar lo social como algo real que va más allá de una abstracción conceptual.

de entender diferentes niveles de realidad (Archer, 1995a), sino que también debemos tener presentes los conocimientos claramente establecidos por la psicología evolutiva contemporánea: nuestras capacidades más distintivas –desde la construcción de herramientas hasta el pensamiento abstracto, pasando por el lenguaje simbólico– emergen de nuestra naturaleza ultrasocial; a diferencia de otros primates, los humanos no solo cooperamos para alcanzar objetivos inmediatos; creamos y mantenemos realidades institucionales compartidas, desarrollamos y transmitimos conocimiento acumulativamente, y construimos sistemas simbólicos complejos que permiten el pensamiento abstracto. Resulta curioso notar que esa imagen de individuo maximizador racional del beneficio propio parece tener cierto valor cuando se trata de entender el comportamiento de los chimpancés (Jensen, Call, & Tomasello, 2007) más que en el caso de los seres humanos. Asimismo, es importante considerar de qué forma los modelos que se formulan para explicar elementos específicos de la realidad pueden ser fácilmente convertidos en «modelos de ser humano» (Hollis, 1977) que terminan marcando nuestras creencias cotidianas.

Somos, como decía Aristóteles (1920[c. 330 a. e. c.]), un *ὁ ἄνθρωπος φύσει πολιτικὸν ζῷον ἐστὶ* – *ho anthropos physei politikon zoon esti*⁷ (donde el *physei* –por naturaleza– no debe ser desdeñado) no por elección, sino por la simple y sencilla razón de que hemos evolucionado desde una rama antigua del fenómeno de la vida que, hace millones de años,

⁷ El hombre es por naturaleza un animal político.

inventó la dimensión colectiva de la vida de las especies y hemos desarrollado ese atributo de una forma muy marcada. Nuestra naturaleza social no está en discusión, aunque lo que sí es objeto de debate es si llegamos, o no, a ser una especie *eusocial*.

Junto a ello, nuestro carácter como especie también se manifiesta en la manera como hemos desarrollado nuestras capacidades cognitivas: la investigación reciente sobre *embodied cognition* ha demostrado que nuestros procesos mentales están profundamente enraizados en nuestra experiencia corporal, así como en nuestra naturaleza social como seres que interactuamos con otros (Borghi, 2020, 2022; Caruana & Borghi, 2016; Gallese & Ammaniti, 2014; Gallese & Morelli, 2024).

El enraizamiento corporal y la dimensión social del pensamiento tienen profundas implicancias para entender cómo desarrollamos capacidades cognitivas complejas. El sistema nervioso central surgió en especies muy anteriores al ser humano para, primariamente, controlar el movimiento (incluida la operación interna de nuestro cuerpo) y la interacción con el entorno, por lo que opera sobre una estructura en la que los componentes sensoriomotores son centrales. De ahí lo transcendental de la actividad física en el proceso ontogenético humano (o, dicho coloquialmente, la actividad física y el juego son fundamentales para una infancia sana —y más allá—). Sin embargo, sobre esta base sensoriomotora, diversas especies, incluidos nosotros, hemos construido capacidades cognitivas más sofisticadas, y en nuestro caso esa construcción (y el nivel alcanzado) está íntimamente ligada

a la interacción social mediada por el lenguaje (Caruana & Borghi, 2016; Dove, 2022; Tomasello, 2014).

La investigación contemporánea sugiere que nuestra capacidad para la «intencionalidad conjunta» –la habilidad de participar con otros en actividades colaborativas con objetivos compartidos– es única entre los primates y fundamental para entender el desarrollo de la cognición humana. Esta capacidad emerge temprano en el desarrollo infantil y se manifiesta en comportamientos como la atención conjunta, la comunicación gestual y, finalmente, el lenguaje simbólico (Tomasello, 2019).

Un elemento clave de este proceso es cómo las capacidades más básicas de coordinación social y atención conjunta dan pie gradualmente al desarrollo de habilidades cognitivas más complejas. Los niños pequeños comienzan participando en actividades conjuntas simples, como señalar objetos o compartir juguetes; y estas interacciones tempranas sientan las bases para el desarrollo posterior del pensamiento y la comprensión de conceptos complejos. Si bien la psicología clásica del desarrollo, empezando por Piaget (1926, 1997), no solo había registrado la manera como se va construyendo/complejizando el pensamiento, sino que también había provisto un marco analítico muy claro para comprenderlo, en las últimas décadas se han incorporado a la reflexión aspectos más generales (como el componente evolutivo, que contribuye, además, a construir visiones no sobrecentradas en el componente racional del ser humano) y más detallados (como la identificación de los circuitos y las formas de operación neurológicas), que brindan un marco renovado

para comprender los procesos de desarrollo u ontogénesis humana (Tomasello, 2019).

Ahora bien, durante la inmensa mayoría de nuestra historia evolutiva, las capacidades sociales y cognitivas se desarrollaron en el contexto de pequeños grupos de cazadores-recolectores. Nuestras sociedades estaban conformadas por grupos de 50-150 personas que tenían un contacto limitado (en algunas ocasiones signado por el intercambio y en otras por el conflicto) con otros grupos similares (incluyendo otros *hominēs* que, si bien terminaron extintos, perviven en nosotros gracias a que podíamos producir conjuntamente descendientes fértiles, lo que explica la pertinencia de identificarlos como especies humanas). Esta escala social relativamente pequeña permitía relaciones cara a cara intensas y un aprendizaje social directo. De hecho, aproximadamente el 97 por ciento de nuestra historia como *Homo sapiens* transcurrió en estos grupos pequeños, y si contamos desde el primer *Homo*, estamos hablando de más del 99 por ciento de nuestra historia.

Es crucial entender que esta forma de vida social no era una versión «primitiva» de la sociedad actual. Estas sociedades, por sí mismas, presentaban un contexto sofisticado para el desarrollo de capacidades cognitivas fundamentales. La supervivencia en estos grupos requería habilidades complejas de cooperación, comunicación y planificación. La caza cooperativa, por ejemplo, demandaba no solo coordinación física, sino también la capacidad para entender y *anticipar las intenciones y comportamientos* de otros, tanto humanos como presas; del mismo modo, las rutas por las que transita-

ban las poblaciones nómades implicaban una comprensión básica de las estaciones meteorológicas y, por ello, aprendizajes importantes sobre el entorno natural, incluidos los cambios y continuidades en los cielos diurnos y nocturnos.

El desarrollo del lenguaje en este contexto merece especial atención. A diferencia de otras formas de comunicación, el lenguaje humano evolucionó permitiendo no solo compartir información sobre el entorno inmediato, sino también como una herramienta para coordinar actividades sociales complejas y compartir estados mentales. Esta dimensión del lenguaje es crucial para entender su papel en el desarrollo de formas complejas de pensamiento. La transición de la comunicación gestual y del uso de vocalizaciones simples al lenguaje simbólico representó un inmenso salto en nuestra evolución cognitiva. El lenguaje no solo nos permite comunicar sobre lo que experimentamos de modo directo, sino también sobre lo ausente y lo hipotético; asimismo, proporciona las herramientas cognitivas para pensamientos con un alto grado de abstracción. Los conceptos más abstractos (como «justicia», «libertad», o la afirmación de que todas las personas somos iguales) dependen fundamentalmente de nuestra capacidad lingüística y de la construcción intersubjetiva de sus significados (Gallese & Ammaniti, 2014).

La investigación nos ha ayudado a entender mejor cómo el pensamiento abstracto emerge de nuestras experiencias corporales y sociales (Bergen, 2012) y reposa en el aparato lingüístico (Dove, 2020). Cuando pensamos en conceptos concretos como «martillo» o «correr», activamos las mismas áreas cerebrales que usamos cuando interactuamos física-

mente con martillos o cuando corremos (a lo que se añaden inhibidores del movimiento). Sin embargo, el proceso se vuelve más complejo cuando se trata de conceptos cada vez más distantes de referentes sensoriomotores concretos, es decir, con mayores grados de abstracción (Borghi & Tummolini, 2020). Es ahí donde la palabra nos brinda inmensos márgenes de libertad (Borghi, 2023; Dove, 2020; Mazzuca *et al.*, 2024).

Esta diferencia es fundamental para entender los desafíos a los que se enfrentó nuestra especie al transitar hacia sociedades más grandes y complejas. En los grupos pequeños, la mayoría de los conceptos importantes estaban directamente vinculados a experiencias concretas y compartidas, al tiempo que emergían algunas ideas más abstractas, especialmente en el dominio de la espiritualidad como componente clave de la identidad y cohesión grupal, y en el que nuestro carácter social resulta un elemento articulador central. Esto nos lleva incluso a imputar intencionalidad, razonamiento y emociones a realidades inanimadas, incluidos los eventos naturales. La transición hacia sociedades con una escala mayor y una división del trabajo más compleja requirió el desarrollo de capacidades para manejar abstracciones que hacen referencia a realidades cada vez más alejadas de la experiencia inmediata y no limitadas al mundo de lo mágico-espiritual.

Así, la transición marcada no solo por la agricultura y el sedentarismo, sino, y fundamentalmente, por el surgimiento de estructura de dominio y exacción de recursos (los Estados), nos llevó a desarrollar nuevas formas de coordinar actividades entre personas que nunca se encontrarían cara a

cara, de mantener la cohesión social más allá de los vínculos personales directos (donde destacaba el parentesco) y de preservar y compartir conocimientos acumulados a lo largo de generaciones cada vez más numerosas. Todo ello, además, en un entorno de mayor complejidad en la división del trabajo y del surgimiento de dominación y conflictos que podían comprometer la propia existencia del tejido social, lo que derivó en la creación de Estados (Scott, 2017). Estos temas no han sido ajenos a la reflexión de las ciencias sociales clásicas, como lo muestran trabajos como el de Tönnies (2001[1887]) y del propio Durkheim (1984[1893], 2023[1912]); sin embargo, es importante considerar que la investigación psicológica de las últimas décadas arroja nuevas luces particularmente esclarecedoras al respecto.

Al mismo tiempo, este proceso de expansión social planteó desafíos particulares para la reflexión ética y el comportamiento moral. Si bien nuestra socialidad se traduce en una clara y plenamente documentada tendencia prosocial, también es claro que dicha tendencia está acompañada de una gran capacidad para distinguir a los «otros» de los «nuestros» con un alto potencial discriminador (Bloom, 2013; Hamlin *et al.*, 2013; Mahajan & Wynn, 2012; Wynn *et al.*, 2018); así, las transformaciones en la organización social asociadas a la agricultura, la urbanización y el intercambio conducen a que, como ha señalado Singer (2011), nuestros círculos de reconocimiento y valoración del otro (el tamaño del «nosotros») hayan tenido que expandirse gradualmente más allá del grupo inmediato (la tribu o *panaka*, para decirlo de alguna manera), incluso en un contexto de conflictos derivados

de estructuras de dominación. Esta expansión, especialmente cuando pensamos que puede tener un alcance universal (como la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*), no ha sido un proceso «natural» ni automático; al contrario, es un proceso que ha requerido el desarrollo de capacidades específicas para el pensamiento abstracto y la compasión racionalmente elaborada –y no reposa solo en el plano emocional de la empatía– (Bloom, 2016).

La propia psicología del desarrollo ha enfatizado desde hace décadas una manifestación clave de esto: la adquisición de normas de comportamiento, así como la capacidad de ir más allá de internalizar normas entendiendo su lógica y sentido y, por lo tanto, siendo capaces de elaborar de modo autónomo nuestro juicio ético, supone alcanzar ciertos niveles de desarrollo en el proceso ontogenético (Kohlberg, 1992; Piaget, 1926, 1997). La investigación contemporánea ha refinado considerablemente esta comprensión: Surian (2009, 2013) muestra cómo el desarrollo cognitivo proporciona las bases para el juicio moral, al tiempo que documenta que este proceso está modulado por factores como la edad y el desarrollo de capacidades de razonamiento probabilístico (Margoni & Surian, 2023), confirmando que la autonomía ética emerge gradualmente a través de la maduración de capacidades cognitivas específicas. Así, un niño de pocos meses de nacido puede mostrar disposiciones heredadas de nuestra historia evolutiva (Bloom, 2013; Surian, Parise, & Geraci, 2025), pero no puede elaborar un razonamiento ético propio; para ello, debe pasar por diversas etapas de desarrollo, a través de las cuales no solo adquiere normas de su entorno

cultural, sino también las capacidades (lingüísticas, en primer lugar) para adoptarlas, primero, y reflexionar sobre ellas, luego. Así, incluso teniendo predisposiciones heredadas de la historia evolutiva que en ocasiones emergen de un modo abrumador, la cultura y el desarrollo de capacidades de las personas son claves para que cada uno alcance cierta madurez y capacidad para la reflexión ética.

La invención de la escritura, hace aproximadamente 6000 años, fue clave especialmente en términos de facilitar el intercambio y la coordinación social (el control de la población subyugada, más bien) a través del aparato institucional de los nacientes Estados. Sin embargo, para efectos de este ensayo, cabe subrayar que la escritura no fue, inicialmente, una tecnología para la difusión masiva del conocimiento. Durante milenios, permaneció como el privilegio de élites muy reducidas y su uso estuvo enfocado en funciones administrativas, comerciales y religiosas (Scott, 2017).

Asimismo, la escritura permitió marcar y ahondar una división fundamental existente en las sociedades antiguas. Como es nítidamente planteado por Aristóteles, estas sociedades estaban compuestas, por un lado, por los hombres (no mujeres, no niños) libres (no esclavos, ni personas atadas al *reino de la necesidad*) que podían dedicarse a lo que luego vendría en llamarse *ars liberalis* (ocupaciones o actividades de los hombres libres) en el *otium* (ocio o tiempo para el desarrollo del potencial humano) y, por otro, la gran mayoría de la población, dedicada a las *ars servilis* (ocupaciones de las personas atadas a la necesidad), propias de la negación del *otium*: el *negotium*. Esta división no era meramente social;

representaba una bifurcación en las oportunidades para el desarrollo del potencial cognitivo humano, creando dos trayectorias distintas de pensamiento y comprensión del mundo. Cuando Aristóteles distingue categorías de seres humanos y establece relaciones jerárquicas entre estas (Aristóteles, 1920[c. 330 a. e. c.]), termina naturalizando esa bifurcación, naturalización que ha sido un *default* en prácticamente todas las sociedades complejas premodernas, donde las élites tendían a ver al resto de la población como «naturalmente inferiores». El uso despectivo de la palabra «analfabetos» (como la lógica subyacente a la invención y uso de la expresión *bárbaros* –βάρβαρος– desde la Antigua Grecia) no hace sino ilustrar esta fractura y su asociación con el mundo del lenguaje simbólico y la lectoescritura.

La invención de la imprenta con tipos móviles en el siglo XV marcó el inicio de una nueva era en la masificación del acceso al conocimiento y a formas de pensamiento más complejas, pero la verdadera revolución que abriría las puertas al proceso que podría cerrar la bifurcación cognitiva entre élites y no élites sería posible con el surgimiento de los sistemas educativos nacionales en el siglo XIX. Si bien estos sistemas fueron creados por motivaciones políticas complejas asociadas al surgimiento de los Estados nación y el mundo industrial (Archer, 2013; Giddens, 1985), han contribuido y convergido con transformaciones sociales y económicas profundas que se tradujeron en la creación de mayores demandas cognitivas para segmentos cada vez más amplios de la población y, consiguientemente, han llevado a que proporciones crecientes de la población puedan acceder

de modo cotidiano a oportunidades para desarrollar su potencial cognitivo en ámbitos que solían estar reservados a las élites (como la propia lectoescritura) y, al mismo tiempo, necesiten de ese desarrollo para enfrentar sus vidas cotidianas.

Los sistemas educativos modernos representaron un ejercicio sin precedentes en el desarrollo cognitivo a gran escala, aunque uno pueda argumentar que ese no fue un resultado expresamente buscado por quienes los diseñaron inicialmente, aunque sí percibido y fomentado desde diversas corrientes de pensamiento pedagógico. En este terreno, un componente clave fue concebir que la educación formal, al menos en una forma elemental/básica, debía universalizarse, siquiera entre los niños, que para ello debían ser liberados del trabajo, y resulta muy ilustrativo que ese postulado político fuese formulado en 1848 en el documento base del movimiento obrero/comunista internacional (Marx & Engels, 1848) y no en otra parte, así como que, 100 años después, sea justamente recogido en la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. El surgimiento de sistemas educativos nacionales permitió que, por primera vez en la historia humana, contásemos con un dispositivo que, dada su orientación académica, habría de permitir y fomentar, de modo sistemático, el desarrollo de capacidades de pensamiento abstracto y de razonamiento complejo en poblaciones enteras, reposando en el desarrollo de competencias lingüísticas en el registro formal de la lengua considerada *lingua franca* o, en el peor (y más usual) de los casos, la lengua oficial por ser impuesta. Por supuesto, este proceso no fue uniforme ni estuvo libre de contradicciones. Como han mostrado Bour-

dieu y Passeron (2000), y muchísimos otros, los sistemas educativos también han funcionado como mecanismos de reproducción de estructuras sociales jerarquizadas y formas de dominación; sin embargo, aun así han representado una transformación fundamental en cómo las sociedades abordan (intencionalmente o no) el desarrollo cognitivo de todas las personas (dada la universalización de la educación, hoy entendida como un derecho, como lo sanciona el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* [Naciones Unidas, 1948]).

El siglo XX representó el momento de mayor desarrollo de este proceso y marcó un punto de inflexión en la historia de cómo pensamos los humanos. La masificación de los sistemas escolares en todos los continentes coincidió con otros desarrollos que favorecieron el pensamiento abstracto y complejo: la penetración de la ciencia y la tecnología en la vida cotidiana, la expansión de medios de comunicación masiva (en particular la radio, que reposa en la palabra hablada) y la creciente complejidad de la organización social y económica, empezando por la urbanización, que tras un largo proceso iniciado en el siglo XVIII, pasa a abarcar a la mayoría de la población recién durante la primera década del siglo XXI (United Nations Population Fund, 2007), y llegando hasta la interconexión e interdependencia globales. A diferencia de siglos anteriores, la ciencia y el pensamiento científico ya no eran un asunto exclusivo de unos pocos que operaban en laboratorios, jardines botánicos o centros de investigación (o lo que hiciera sus veces); sus conceptos y métodos empezaban a permear la vida cotidiana de vastos

grupos poblacionales cuyas ocupaciones diarias se transformaban.

Llegados a este punto, cabe hacer una pequeña digresión. Los párrafos precedentes, si bien están informados por procesos históricos, no pretenden ser una descripción de dichos procesos, sino presentar una estructura argumental lógica acerca de la construcción y masificación de los procesos de pensamiento complejo. En particular, no quisiera que se entienda que estos párrafos evocan un proceso histórico europeo como si este diese una pauta única universal: esa no es la intención, lo que, por cierto, me lleva inevitablemente a la carta de Marx a Vera Sassulitch (Marx, 1967[1881]) y sus borradores (Marx, 1881) acerca de, justamente, no tomar un caso histórico como regla general y considerar que las transformaciones sociales adquieren formas diversas en contextos dispares. Así, esta secuencia lógica no debe entenderse como un desconocimiento de ámbitos como los estudiados por las etnomatemáticas (D'Ambrosio, 2013) o las elaboradas tradiciones orales africanas que preservan y reproducen conocimientos complejos. Hecha esta digresión, pasemos a un plano distinto del argumento.

La transformación de las formas de pensamiento y su relación con las condiciones sociales fue documentada y analizada por Luria (1976) en sus estudios pioneros en Asia Central a finales de la década de 1920. Su investigación, inspirada por la idea marxiana acerca de que «No es la conciencia de los hombres la que determina su ser, sino, por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia» (Marx, 1982[1859], pp. 66-67), mostró cómo

las formas de vida impactan directamente en la manera de pensar de las personas. Uno de sus hallazgos más decisivos (para los tiempos presentes de sobrecarga y fetichización de la medición estandarizada en educación) fue la dificultad o imposibilidad de aplicar pruebas psicológicas estándar en ciertas comunidades, ya que dichas pruebas solían requerir la operación con categorías e hipótesis abstractas o hacer clasificaciones que eran rechazadas por los sujetos «menos sofisticados», que ataban sus respuestas a un plano siempre concreto y funcional. Inspirado en este tipo de consideraciones, así como en los trabajos de Cooper y Dunne (1998, 2000), en 2016 conduje una investigación de campo exploratoria sobre las maneras como los estudiantes de sexto grado de primaria en zonas altoandinas y con escasa presencia cotidiana de la escritura contestaban a las pruebas estandarizadas de matemáticas (Guadalupe, 2024), ya que no podemos asumir que todos los estudiantes peruanos se enfrentan a este tipo de pruebas desde experiencias vitales equivalentes; justamente, lo encontrado en esa exploración no solo converge con lo aquí planteado, sino que ha sido parte del camino para llegar a esos planteamientos.

Es en esa profunda imbricación entre condiciones sociales y formas de pensamiento que podemos entender el llamado «*efecto Flynn*» (Baker *et al.*, 2015; Flynn, 1984, 2007): un incremento sostenido en los puntajes medios de las pruebas de inteligencia a lo largo del siglo XX (verificado primero en los Estados Unidos de América y luego en diversos países). Como afirma el propio Flynn (2013), este fenómeno no debe entenderse como un aumento en la ca-

pacidad intelectual en sí misma, sino como un cambio fundamental en nuestros *hábitos de pensamiento*: cada vez más personas hemos tenido acceso a educación formal por cada vez más tiempo, la vida cotidiana de cada vez más personas se complejizó y pobló de tareas con mayor demanda cognitiva (incluidas las ocupaciones, la navegación en sistemas urbanos complejos –con sus sistemas de transporte, redes de servicios, organización de calles, estructuras burocráticas y medios de comunicación masiva–, la operación con tecnologías cada vez más sofisticadas y la participación en estructuras sociales y económicas de gran complejidad). El efecto conjunto de estos factores lleva a que cada vez más personas (por ello suben los promedios) nos hayamos habituado a manejar conceptos y categorías cada vez más abstractos, a operar lógicamente con hipótesis sin depender del testimonio o verificación concreta de lo que se pondera y a procesar información compleja.

Esta transformación cognitiva masiva coincidió con –y en cierta medida facilitó– cambios sociales y políticos fundamentales. La capacidad de operar mentalmente en términos abstractos y universales resulta crucial para la concepción y adopción de principios éticos que trascienden las lealtades tribales y las experiencias inmediatas: valores universales. No es coincidencia que el siglo XX, empezando con la *Convención contra la Esclavitud* de 1926 (<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/slavery-convention>), viera la formulación y gradual aceptación de ideales universales como los derechos humanos que, si bien podrían verse germinar en antecedentes que se remontarían hasta, al me-

nos, la *Controversia de Valladolid* en el siglo XVI, solo se formulan y aceptan políticamente como universales en el siglo XX, luego de las catástrofes inspiradas por el colonialismo, el racismo, los nacionalismos decimonónicos y el fascismo (aunque con claras resistencias que hoy parecen reforzadas y/o en crecimiento).

Las primeras décadas de la segunda posguerra representaron el apogeo de este proceso. El optimismo sobre las posibilidades del progreso humano se expresaba a través de movimientos sociales y políticos que imaginaban un futuro más justo, acorde con una ética universal racionalmente construida. La *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (Naciones Unidas, 1948) y los instrumentos de derechos humanos que le sucedieron (véase <https://www.ohchr.org/en/instruments-and-mechanisms>), los movimientos de descolonización, la reducción de las desigualdades sociales y la expansión de libertades civiles, políticas y sociales fueron expresiones de diversos procesos que incluyen este nuevo hábito que impele a pensar en términos universales.

Valentina nació y se forjó en ese mundo.

El presente: tiempos recios o el ocaso de cierta promesa emancipadora

Sin embargo, este desarrollo experimentaría una reversión dramática desde finales del siglo XX (Bratsberg & Rogeberg, 2018; Dutton, van der Linden, & Lynn, 2016). La investigación más reciente ha comenzado a documentar una disminución de las capacidades medias para el pensamiento abstracto y complejo, incluyendo a las generaciones más jóvenes. Esta reversión del efecto Flynn (ya documentada en varios países) plantea preguntas fundamentales sobre nuestro futuro como especie.

Al mismo tiempo, resulta particularmente preocupante que esta reversión ocurra en un momento en que los desafíos globales —desde el cambio climático hasta la agudización de las desigualdades económicas con la consiguiente merma de la democracia, pasando por el retorno abierto al genocidio y

a la guerra, proscrita en 1945 (United Nations, 1945), como un medio supuestamente legítimo para abordar problemas políticos, según la visión de Von Clausewitz (2021[1832]), y a discursos que distinguen abiertamente entre *adversarios* con los que se discute y *enemigos* a los que se debe aniquilar (Schmitt, 2007[1927])— requieren más que nunca de capacidades para el pensamiento abstracto y complejo. La capacidad de conceptualizar problemas complejos y pensar a largo plazo, entender sistemas complejos, incluyendo a nuestra propia especie, y pensar en términos de humanidad global más que de grupos locales, nunca ha sido más necesaria que hoy.

Si bien este proceso es de importancia universal, distintas comunidades lo experimentan con sus propios atributos. En una sociedad como la peruana (y, dentro de esta, su diversidad de situaciones), debemos considerar que la masificación de la educación fue tardía (posterior al ingreso de la TV, para empezar) y experimentada en el marco de una crisis nacional muy profunda que nos afectó entre 1975 y 1990 (Guadalupe, Twanama, & Castro, 2018), y cuyas consecuencias están muy presentes hoy a través de una población adulta que, mayoritariamente, asistió a la escuela, si es que podemos llamar así a la precaria infraestructura de servicios educativos que operó durante esa crisis y hasta inicios del siglo XXI. Esta situación es mostrada en estudios recientes (Díaz, Guadalupe, & Yamada, 2021; Perú: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, 2020) e ilustrada en innumerables escenas cotidianas en las que una proporción muy elevada de la población adulta muestra dificultades importantes con el manejo de textos escritos que vayan más allá de lo simple

y expreso, con operaciones que requieran formas de pensamiento con un poco de complejidad y con la construcción de expresiones orales consistentes, como lo podría ilustrar, por ejemplo, un análisis lingüístico del Diario de Debates del Congreso o de las intervenciones públicas de alcaldes y gobernadores regionales, que no tendríamos por qué tomar como algo atípico. Ahora que en gran parte del mundo vemos un retorno a una condición de escasez del pensamiento complejo, cabe preguntarnos si los que nunca llegamos a ir, también estamos de regreso.

Estos procesos ocurren en un momento de difusión masiva (aunque no universal) de tecnologías digitales para el procesamiento de información y comunicación que, justamente, aparecieron prometiendo una mayor libertad expresiva (Baricco, 2018) y anunciaron la creación de una «sociedad del conocimiento» en la que se rompiesen las barreras tradicionales que mediaban la circulación de la información y el conocimiento. Precisamente, una paradoja central del mundo presente es que, mientras las tecnologías digitales prometen democratizar el acceso al conocimiento, las formas predominantes de «consumo» de estas tecnologías parecen estar erosionando nuestra capacidad para el pensamiento complejo. Este tránsito no es meramente tecnológico; se traduce en (y refuerza) cambios muy profundos en cómo procesamos la información y construimos significado. Todo ello tiene implicancias intensas no solo para la educación formal, sino también para nuestra capacidad de abordar los complejos desafíos existenciales a los que nos enfrentamos como especie, así como para el desarrollo de nuestro juicio ético. Asimismo,

las mujeres viven estos procesos con sus propias particularidades, ya que no solo no hemos logrado una liberación del trabajo doméstico y de cuidado tradicional, sino que estamos ante una transformación más onerosa de este, dadas las formas que hoy adquieren la gestión familiar, la comunicación escolar y la coordinación doméstica, que siguen recayendo desproporcionadamente sobre las mujeres.

Por eso, Valentina observa a sus hijos y se pregunta qué significa realmente que puedan pasar largas horas frente a sus *black mirrors*. La perplejidad de Valentina no es solo la de una madre preocupada por el tiempo de pantalla de sus hijos, es el testimonio de alguien que ha vivido la transición de una forma de procesar la información a otra radicalmente distinta. Ella, que hacía cola para capturar un libro y se sumergía en la lectura, observa un mundo en el que la información fluye constantemente, pero parece no sedimentar.

Este cambio en los hábitos se vincula con una transformación marcada en nuestra capacidad de atención sostenida y de pensamiento profundo.

Hace casi tres décadas, en la segunda mitad de la década de 1990, cuando la World Wide Web tenía pocos años de existencia⁸, Sartori (2011[1997]) planteó con mucha perspicacia que nos encontrábamos ante la transición del *Homo sa-*

⁸ El primer *website* entró en funcionamiento en agosto de 1991; para 1997, ya había poco más de un millón. Hoy la cifra asciende a más de 1500 millones (véase <https://www.internetlivestats.com/total-number-of-websites/#trend>).

piens al *Homo videns*. Esta transición no tiene que ver simplemente con un cambio en los medios de comunicación, sino con una transformación profunda en nuestra relación con la información y el conocimiento. La primacía de lo concreto-visual (propia del mundo contemporáneo mediado por pantallas) sobre lo simbólico-abstracto (propio del lenguaje oral y escrito) está reconfigurando nuestras capacidades cognitivas de maneras que apenas empezamos a comprender. Sartori sitúa este proceso de construcción de una sociedad del *postpensamiento* como algo iniciado con la primacía de la TV y anticipa, con una lucidez que nos estremece, que la internet habría de radicalizarlo. Ahora bien, el diagnóstico de Sartori solo podía capturar los albores de esta transformación y, sin embargo, anticipaba con una impresionante perspicacia sus nefastos impactos sobre la vida democrática, al tiempo que auguraba una profunda transformación *en la naturaleza humana*: de una especie sabia (*sapiens*), capaz de razonar, a una especie que procesa sin mayor reflexión ni internalización información concreto-visual (*videns*).

Esta transformación se asocia con un atributo fundamental de nuestras capacidades cognitivas: la adaptación al entorno y a la práctica. Si hay algo que caracteriza a nuestras capacidades cognitivas es la plasticidad; sin ello no podríamos entender los hallazgos de Luria ni la facilidad con la que se produjeron los cambios cognitivos del siglo XX (ni lo que hoy estamos viviendo).

Entender esta transformación requiere prestar atención detenida a la naturaleza de las labores cognitivas que pueblan nuestra cotidianeidad (al menos, la de aquellos que

tenemos acceso regular y estable a las tecnologías digitales de información y comunicaciones). Por ello, es fundamental llamar la atención sobre las características distintivas de la información que procesamos masivamente en la vida cotidiana contemporánea; esas características que la hacen cualitativamente diferente de todo lo que la humanidad ha experimentado antes. Postulo que son cinco los atributos fundamentales que definen nuestra nueva relación con el conocimiento y, por ende, con nuestra capacidad para pensar.

En primer lugar, la información es predominantemente **concreta y visual**. A diferencia del texto oral o escrito, que es simbólico y, por ello, requiere pensar usando conceptos con diversos grados de abstracción para construir significado (que, además, es intersubjetivamente negociado), las imágenes (estáticas o no) que dominan nuestras pantallas presentan realidades fijas, inmediatas y concretas. No se trata solo de que veamos más imágenes, sino de que nuestro modo de procesar información se torna crecientemente dependiente de lo visual-inmediato, alejándose del carácter simbólico-abstracto propio del lenguaje. El viejo *motto* que afirma que una imagen vale más que mil palabras debería ser reconsiderado, ya que, efectivamente, la imagen puede ser más efectiva (pues apela a emociones), pero resulta mucho más limitante del pensamiento, ya que cierra la realidad sobre una imagen concreta, a diferencia del lenguaje, que abre el mundo hacia la diversidad de significados, matices, ambigüedades, etc. Cien palabras pueden construir significados que miles de piezas de información visual no necesariamente

ayudan a construir (al menos fuera del ámbito de las artes visuales).

En segundo lugar, la información es cada vez más **breve**. Los *tweets*, los *memes*, los *reels* de Instagram©, los videos de TikTok©: todas son piezas de información que se caracterizan por su brevedad. Esta brevedad no es accidental; responde, como también lo hace el carácter concreto-visual, a una lógica económica específica: como señala Zuboff (2020), la captura constante de nuestra atención es fundamental para el modelo de negocios de las grandes empresas tecnológicas. La concreción y la brevedad facilitan este proceso al permitir un flujo constante de estímulos que mantienen al supuesto consumidor o usuario *enganchado*.

En tercer lugar, la información es **discreta**, es decir, cada pieza de información tiende a existir como una unidad aislada, desconectada de otras. Un *tweet* sigue a otro sin necesaria conexión lógica o narrativa de algún tipo. Un *reel* sucede a otro sin construir una historia. Esta característica contrasta fuertemente con la naturaleza del texto escrito, en el que las ideas se desarrollan en secuencias (que no tienen por qué seguir una estructura única –por ejemplo, lineal–, sino más bien diversas) y construyen argumentos complejos mediante la acumulación de diversas piezas de información que se entrelazan.

En cuarto lugar, la información es **efímera**. No solo es breve en su extensión, sino también en su permanencia temporal. El valor de cada pieza de información parece desvanecerse tan pronto como produce gratificación inmediata. Las *stories* de Instagram© que desaparecen en 24 horas son

quizás la expresión más clara de esta característica, pero la intrascendencia marca el grueso de nuestra relación con la mayor parte de la información digital.

Finalmente, para que el modelo de negocios que subyace a la comunicación digital actual funcione, la información tiende a ser construida de modo que sea **adictiva**. Haber descubierto que los seres humanos disfrutamos (mediante reacciones hormonales) cuando procesamos información y aprendemos se ha convertido en un arma para diseñar sistemas que, como las sustancias químicas adictivas presentes en la industria alimentaria, produzcan dependencia en el «consumidor» y, con ello, un consumo permanente de estímulos que permiten extraer la información que será transada en el mercado.

Así, dadas nuestras capacidades de adaptación al entorno y a las prácticas, así como la naturaleza de esta información, uno puede preguntarse cuál es el efecto que tiene sobre la capacidad cognitiva humana el hecho de que una persona de, digamos 20 años, haya pasado los últimos 10 procesando durante cuatro o seis horas diarias este tipo de información y **solo** este tipo de información (lo que no es una realidad universal en el Perú, como sí en otras partes, pero es un fenómeno creciente). *Procesar diversos tipos de información nos da flexibilidad, procesar un solo tipo de información nos empequeñece*. Aunque se puede argüir que no toda la información que circula por internet y es consumida masivamente tiene un único formato, también cabe postular que gran parte de la información que es consumida masivamente se define por los atributos que he postulado y que, en particular, las perso-

nas más jóvenes tienden a estar sistemáticamente expuestas a ese tipo de información.

No parece haber problema con que en todas partes se cuezan habas, pero si solo se cuecen habas, estamos en problemas: si, en un raptó de curiosidad, una persona así entrenada toma un libro, es altamente probable, como bien ha observado Valentina en sus hijos, que termine dormida luego de dos o tres páginas.

Yendo un paso más allá de la descripción, lo que uno encuentra es la ausencia de argumentación y de razonamiento. En el breve espacio de un meme no cabe el raciocinio (salvo muy contadas excepciones y dentro de límites muy estrechos), pero sí una gran capacidad para evocar y movilizar emociones.

Estas características de la información que tendemos a procesar con cada vez mayor frecuencia y desplazando otros tipos de información no son accidentales ni meramente tecnológicas, son el resultado de la convergencia entre nuestro nuevo conocimiento sobre la naturaleza humana, el potencial de las tecnologías digitales y su explotación como ámbitos de negocio con tales niveles de rentabilidad que ha generado un componente muy poderoso de la actual oligarquía global. Así, hemos pasado de pequeños espacios donde la tecnología digital permitía una mejor comunicación, el desarrollo de actividades complejas (las primeras redes –luego de su uso militar– tenían un carácter académico, como nuestra Red Científica Peruana o la Joint Academic Network – Janet en el Reino Unido en las décadas de 1980-1990) o incluso la

exploración de opciones de entretenimiento (como los primeros videojuegos), a una lógica en la que una gran parte de nuestra interacción mediada por la tecnología digital se ha transformado en procesos «simples»⁹ con una dinámica marcada por la retroalimentación que estimula a permanecer absortos. Cada vez más ámbitos son presentados ante nosotros siguiendo la pauta de un *juego* que nos embarga (Baricco, 2018). Así, por ejemplo, muchos de mis estudiantes quedan sorprendidos cuando les pregunto en clase: «¿Quisieran que todas las clases sean más interactivas?» y, tras responder unánimemente que sí, les retruco, «Entonces, hablen más ¿o acaso conversar no es una forma fundamental de *interacción* entre los seres humanos?». Esta forma de plantear las cosas choca con una idea: interacción es poner el dedo sobre una pantalla y recibir una respuesta inmediata a ello. Ese encapsulamiento del significado de la palabra «interacción» no es sino una ilustración de un proceso mayor en el que todo tiende a ser reducido a piezas simples, sin matices, inmediatas, insertas en una lógica de retroalimentación gratificante. Por cierto, cada vez que un docente concede y cree que es su obligación usar una plétora de herramientas digitales que

⁹ Es decir, donde la complejidad de las operaciones que efectivamente sucede resulte velada. Por ejemplo, resulta invisible cómo el hecho de que esté tipeando sobre un teclado se traduce en que una pantalla presente la información tipeada asociándole un formato, revisando posibles errores de tipeo, etc. Todo ello se expresa en el hecho de que muy pocas personas lean un manual para operar equipo o *software* alguno, con lo cual, además, tienden a subutilizar los recursos a su disposición en el marco de una lógica general contemporánea de desperdicio (Schuldt, 2013).

hacen de la clase un juego, no hace sino contribuir a la reproducción del problema del que suele quejarse. Encontrar el balance entre el «juego» y la necesidad de abordar otros tipos de operaciones cognitivas supone que prestemos atención detenida al problema que tenemos al frente.

Baricco (2013, 2018) ha señalado cómo este proceso lleva a que todo se haga fácil y las personas entiendan cada vez menos cómo opera su entorno. La simplificación no es solo una cuestión de preferencia o estilo; representa una pérdida real de la capacidad para comprender y manejar la complejidad. Cuando **todo** (o casi todo, y se asume que algún día todo sea así) debe ser inmediatamente accesible, fácil y gratificante, perdemos la capacidad para enfrentar la ambigüedad y la dificultad que caracterizan los problemas más importantes de nuestro tiempo. Por ello, no debe llamar la atención cuando un número impresionante de personas tiene dificultades para la argumentación lógica o para operar los botones de llamada de un ascensor.

Un estudio reciente publicado en el MIT (Kosmyna *et al.*, 2025) ilustra cabalmente una dimensión de este problema que es clave en el mundo de la educación y del desarrollo de las capacidades para el manejo del lenguaje. El uso de *large linguistic models* como asistentes para la producción de textos puede, cuando se deriva el grueso de la tarea a estos modelos, eximir a los estudiantes de desarrollar los procesos cognitivos clave que permiten transferir nueva información desde la memoria de trabajo a la memoria de largo plazo. A fin de cuentas, el aprendizaje incluye ese proceso: desarrollar una tarea que permite lidiar con algo nuevo e incorporar en el propio

bagaje lo que resulta de dicha tarea tanto como proceso como en tanto contenido. Es decir, «facilitar» la tarea de producir un texto escrito (un ensayo breve, en el caso del estudio del MIT) puede, simplemente, evitar el aprendizaje y atrofiar el desarrollo de capacidades básicas vinculadas al aprendizaje y a la generación de textos al producir un deterioro persistente en las capacidades de procesamiento independiente. Esta no es sino una manifestación más de un problema mayor: se procesa información, pero esta no se traduce en aprendizaje, no se incorpora a un bagaje de estructuras de pensamiento, ya que no se construye ese bagaje. Hoy, más que nunca, la información «entra por una oreja (en realidad, por los ojos) y sale por la otra (en realidad, se desvanece)», ya que esa es la forma «fácil» de procesarla, pues no recurre a procesos cognitivos que generen una estructura que «atrape» esa información nueva (a esto, por cierto, ha contribuido la demonización de la memoria en los procesos de aprendizaje). Este estudio resulta interesante tanto por su uso de la teoría de la carga cognitiva (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011) como por hacer observación directa (y no especulativa) de los procesos mentales mediante encefalogramas.

Todo este abanico de situaciones hace referencia a las profundas mutaciones culturales percibidas por Baricco (2013), que hacen que muchos de los que pertenecemos a la generación y clase social de Valentina nos sintamos crecientemente rodeados por lo que nos tienta asemejar a una invasión bárbara. Sin embargo, los «bárbaros» del mundo digital no son invasores externos; somos nosotros mismos transformados por nuevas formas de procesar información,

construir significado y (no) elaborar pensamientos. Y no hay manera de entender esto solo desde la tecnología; esta transformación está íntimamente ligada a cambios fundamentales en la organización de la economía contemporánea.

El *capitalismo de la vigilancia* (Zuboff, 2020) no es simplemente un nuevo modelo de negocio, sino una transformación fundamental en cómo se organiza la acumulación de capital en el mundo contemporáneo, en el que convertimos la experiencia humana en materia prima (datos) para prácticas comerciales veladas de extracción de información sobre el comportamiento y el pensamiento, predicción y ventas. Esta nueva forma de enajenación opera mediante lo que Harvey (2005) denomina *acumulación por desposesión*: en el caso del capitalismo de la vigilancia, no se trata solo de la expropiación tradicional del trabajo, sino también de la mercantilización de nuestra propia experiencia cognitiva y emocional, convirtiendo nuestros datos, atención y procesos mentales en medios para la acumulación de capital. No es accidental que las plataformas digitales más populares sean gratuitas para los «usuarios», ya que los supuestos usuarios no somos los consumidores finales de estos negocios, somos, más bien, el producto transado en el mercado. De hecho, no nosotros como individuos, sino nuestras conciencias (como forma de afectar nuestros comportamientos). Es decir, la mercancía más importante de la «sociedad del conocimiento» está conformada por nuestras almas, para usar un símil mefistofélico. Son ellas las que son objeto de compraventa luego de que nosotros las cedemos de modo gratuito a cambio de una gratificación instantánea permanente y adictiva

mediante la cual se succiona nuestra humanidad. Muchas de las aplicaciones que inundan nuestras pantallas (así como los esquemas de notificaciones) operan como auténticos *dementors*¹⁰, pues para eso son diseñadas, ya que ahí está el negocio: enganchar a las personas a una pantalla para extraer información de estas.

Estas dinámicas resuenan, aunque desde una perspectiva distinta, con el análisis de Lazzarato (2019a) sobre cómo el capitalismo contemporáneo opera mediante «máquinas semióticas» que capturan y modulan la subjetividad. Sin embargo, mientras Lazzarato enfatiza el «trabajo inmaterial» (1996) como producción directa de subjetividad y relaciones sociales, lo que observamos en el entorno digital se refiere a una capa adicional de reflexión: no solo se trata de que nuestras capacidades comunicativas se vuelvan productivas, sino de que nuestros procesos cognitivos y emocionales más básicos sean sistemáticamente empobrecidos para facilitar su extracción como materia prima. En este sentido, la idea del mismo autor acerca de «semióticas asignificantes» puede brindar una pista de interés para la investigación.

Según Zuboff, el sistema opera mediante la captura masiva de «excedentes conductuales» –datos sobre nuestro comportamiento que son capturados utilizando algoritmos cada vez más sofisticados–. El objetivo no es simplemente predecir nuestro comportamiento, sino modificarlo de maneras que resulten rentables o funcionales a los intereses de aque-

¹⁰ Personajes de ficción creados por J. K. Rowling en sus novelas centradas en el personaje Harry Potter. Los *dementors* extraen la felicidad humana y siembran en sus víctimas la desesperanza.

llos que, efectivamente, compran ese «servicio», lo que resulta particularmente preocupante en un escenario en el que diversos actores de la nueva oligarquía tecnológica¹¹ no solo muestran un ilustrativo desdén por las personas, sino que tienden a sostener posturas abiertamente antidemocráticas y/o fascistas y utilizan sus empresas para ello (Westheimer, 2025). La nueva oligarquía opera mediante una estrategia dual: escapa al control regulatorio estatal cuando lo requiere (operando simultáneamente en múltiples jurisdicciones y trasladando –o amenazando con trasladar– operaciones a otras jurisdicciones territoriales) y también se impone sobre los Estados cuando requiere protección legal, infraestructura, financiamiento, contratos, subvenciones o respaldo político. Esta capacidad de eludir o capturar la soberanía estatal según sus necesidades ilustra una nueva forma de poder que trasciende las formas tradicionales de control territorial y socava la democracia de un modo que es hoy más que evidente.

Las notificaciones constantes, los *feeds* infinitos y los sistemas de recompensa variables, como los «me gusta», no son características accidentales de estas plataformas; son mecanismos cuidadosamente diseñados para maximizar el tiempo que pasamos generando datos, ya que operan sobre la base de manipular nuestras emociones (la relación entre el *like* y la necesidad de confirmación y valoración es más que evidente, y los problemas que de ello derivan –como la

¹¹ Es decir, el pequeño grupo de empresarios del sector tecnología que no solo ha acumulado una inmensa riqueza material en las últimas décadas, sino que ejerce ese poder material como fuente de influencia indebida y control de la esfera política y del debate público.

intensidad del *cyber-bullying*— son posibles justamente por ello), lo que se vincula al carácter concreto-visual y breve de la información.

Esta dinámica se ha visto potenciada por nuestro conocimiento cada vez más profundo del funcionamiento del cerebro y la conciencia humanos. Los efectos neurológicos de esta exposición constante a estímulos digitales son cada vez mejor comprendidos y, por ello, usados para maximizar utilidades, así sea al costo de socavar nuestras funciones cognitivas, incluyendo nuestra capacidad reflexiva, nuestra capacidad para el diálogo, nuestro uso del lenguaje, etc. Hoy sabemos que estamos produciendo cambios significativos en las regiones cerebrales asociadas con la atención sostenida, el control ejecutivo y la memoria de trabajo. La dopamina, el neurotransmisor asociado a la recompensa y el placer, cumple un papel crucial en este proceso. Las plataformas digitales están diseñadas para crear patrones de uso compulsivo mediante la manipulación de nuestros sistemas de recompensa hormonal.

Hace casi tres lustros que Carr (2011) documentó cómo esta nueva forma de procesar información está literalmente reconfigurando nuestros cerebros. La plasticidad neuronal, que nos permite adaptarnos a nuevas situaciones, también significa que nuestros hábitos digitales están creando nuevos patrones de conexiones neuronales que favorecen el procesamiento rápido y superficial de información sobre la reflexión profunda, especialmente cuando solo se procesa información concreto-visual, breve, discreta, efímera y adictiva, y que, si estos son nuestros únicos hábitos (o son los preponderan-

tes), esos patrones terminan siendo los dominantes en nuestra estructura mental. Estudios concurrentes han mostrado dificultades similares a partir de la introducción masiva de la imagen con la TV y con el propio desarrollo de internet en planos muy diversos (por ejemplo: Acebedo *et al.*, 2020; Aguacondo Maguina *et al.*, 2022; Byeon & Hong, 2015; Crystal, 2011; Greenfield, 2004, 2013a; Hancox, Milne, & Poulton, 2005; Harper, 2017; Lin *et al.*, 2015; Scheffer *et al.*, 2021; Varnum *et al.*, 2021; Zimmerman & Christakis, 2005; Zimmerman, Christakis, & Meltzoff, 2007). Sin embargo, cabe tener presente que estamos ante un campo de investigación nuevo en el que existen debates tanto metodológicos como de contenido que no permiten hacer afirmaciones definitivas (lo que tampoco es usual en la ciencia, que, por definición, es abierta a la crítica y al cambio) sobre cambios neurológicos específicos, más allá de lo que muy diversas aproximaciones sugieren de modo convergente.

Las consecuencias de estos cambios se manifiestan de múltiples formas y con particular intensidad en las generaciones más jóvenes. Como ha documentado Haidt (2024) en el caso de los Estados Unidos de América, los nacidos después de 1995 muestran patrones preocupantes de afectación de su salud mental que se expresan en tres niveles fundamentales: cognitivo, emocional y social. Es perfectamente posible asumir que un patrón similar se ha ido desarrollando en otros contextos, en la medida en que la penetración de la comunicación digital se ha asociado a prácticas similares.

A nivel cognitivo, observamos una **disminución de la capacidad de atención sostenida y una preferencia cre-**

ciente por la gratificación inmediata sobre la recompensa diferida. El impacto en la lectura es especialmente significativo. Hoy podemos constatar que la lectura en pantallas digitales tiende a favorecer el «escaneo» superficial sobre la lectura profunda, que, como señala Wolf (2016, 2018), está en riesgo de perderse, y, justamente, ese modo de lectura es sobre el que, durante el siglo XX, nos hemos basado para ampliar el manejo del registro formal de la lengua y desarrollar la comprensión compleja, la compasión razonada y el pensamiento crítico. Sin ellos, no hay recursos para desarrollar una reflexión ética autónoma. Y este es el caso en los espacios digitales en los que aún se lee, pero la ausencia de lectura no es algo inusual que podamos desdeñar. Esto, además, se ha verificado en un mundo anterior a la difusión del uso de modelos generativos de inteligencia artificial (AI, por sus siglas en inglés) que abarcan la producción de textos, imágenes, etc. Las aristas que estos nuevos desarrollos abren son diversas y, en gran medida, resulta difícil anticipar sus posibles impactos sobre los temas que acá abordó, aunque el citado estudio desarrollado en el MIT (Kosmyrna *et al.*, 2025) resulta muy ilustrativo y converge con las preocupaciones acá presentadas. Asimismo, ya es posible notar algunas primeras señales que sugieren temas para explorar:

- (i) la búsqueda de información en línea cambia, pues ahora el primer resultado de un buscador como Google© es, justamente, un resumen generado por AI que, potencialmente, trunca el esfuerzo de búsqueda, cerrando la posibilidad de seguir explorando información diversa

- (con todas las restricciones que, sabemos, tiene hablar de diversidad en la web);
- (ii) lo anterior, además, se potencia cuando se utiliza directamente un gran modelo de lenguaje en vez de hacer una búsqueda abierta;
 - (iii) la capacidad de resumir información de estos modelos puede llevar a sustituir la lectura de modo masivo de forma tal que, finalmente, en muchos casos solo se lean los sumarios que los modelos producen; y, por supuesto,
 - (iv) la capacidad de producir textos plausibles puede ser usada como sustituto de la capacidad para generar textos propios, de donde tendríamos un recurso para «tercerizar» no solo las habilidades de lectura, sino también las de escritura, con las consecuencias identificadas por Kosmyna *et al.* (2025). Esto es particularmente complicado para las personas en pleno proceso formativo, ya que «tercerizar» algo que no se sabe hacer perpetúa ese no saber y hace imposible auditar el producto de la tercerización.

A todo esto, se suman, aunque en otro plano, los asuntos vinculados a la demanda energética que requieren estos modelos para operar y la contribución que ciertos usos masivos de la AI hacen a la banalización de las creaciones humanas (como el arte) y el potencial para producir falsedades con una alta apariencia de verdad (*deepfakes*).

A nivel emocional, vemos un **aumento sin precedentes en los niveles de ansiedad, depresión y otros problemas de salud mental** (Haidt, 2024). La privación del sueño, la reducción de la actividad física y la dificultad creciente para manejar el aburrimiento y la soledad (estar solo se convierte

en sinónimo de encontrarse solitario, cuando la soledad es clave para la conversación interior y el autoconocimiento, y por ello para el equilibrio) son manifestaciones de un problema más profundo: la dificultad para construir un sentido coherente de identidad y propósito en un mundo de información fragmentada y efímera y con limitados vínculos cara a cara, así como, en el caso peruano, al que diversas sociedades parecen encaminarse, de profunda precariedad e inseguridad en la dimensión económico-material de la vida.

A nivel social, notamos una **erosión de las habilidades para la interacción cara a cara y una dependencia creciente de la validación social mediada digitalmente**. Como señala Turkle (2011, 2015), la conversación como espacio de encuentro, aprendizaje y reconocimiento de uno mismo se va perdiendo. La constante conexión digital, paradójicamente, nos lleva a una forma más profunda de aislamiento y soledad, en la que la capacidad para la introspección y el diálogo genuino se ve comprometida: hemos cambiado *relaciones* por *conexiones*, generando una situación paradójica en la que estamos permanentemente conectados y, simultáneamente, solitarios (Turkle, 2011). Asimismo, la proliferación de información falsa contribuye a crear un clima de profunda desconfianza, lo que afecta las bases de la convivencia democrática (Fukuyama, 1995) y donde las personas encontramos dificultades crecientes para distinguir lo verdadero de lo falso, con las consecuencias que eso tiene respecto al crecimiento del totalitarismo como lo entendió Arendt (1998[1951]). Este último punto, además, se articula con estrategias autoritarias expresas que no se limitan al caso del

nazismo histórico abordado por Arendt, pues incluyen situaciones actuales, como cuando Steve Bannon afirmaba en 2018 que «La verdadera oposición son los medios de comunicación. Y la forma de lidiar con ellos es inundar la zona con mierda» (Stelter, 2021)¹², lo que no tiene nada que envidiar a la frase atribuida a Goebbels sobre el uso de la *gran mentira*, según lo expresamente afirmado en el capítulo X (coincidencia de nomenclatura que no fue intencional, pero que no puedo dejar de identificar) de *Mein Kampf* (que no dignificaré tratándolo como una referencia).

La pandemia de COVID-19 intensificó estas tendencias. El aislamiento social forzado aceleró la adopción de tecnologías digitales y normalizó prácticas que antes podrían haber sido vistas como excesivas o, simplemente, inaceptables (sin necesidad de mencionar –pero cómo no mencionarlos– gobiernos mediocres que recurren a la «virtualidad» cuando no saben cómo manejar una situación y temen las aglomeraciones de personas). La educación remota, en particular, expuso las limitaciones de nuestros intentos por trasladar ciertas prácticas al entorno digital, ya que la «presencia» digital no es un sustituto suficiente de la interacción cara a cara, especialmente en procesos complejos como la educación y el desarrollo socioemocional.

Las implicancias de estos cambios van mucho más allá de lo individual o lo educativo o lo incidental, y por supuesto, más allá de una identificación naíf como eje del problema

¹² Texto original: «The real opposition is the media. And the way to deal with them is to flood the zone with shit». Traducción propia.

de los «malos hábitos» de los usuarios. Como ha señalado Applebaum (2021), «Mientras Facebook, Twitter, Google y YouTube están diseñados para crear deliberadamente más ira, emoción y una conversación menos racional, necesitamos algunas formas de conversación pública que estén diseñadas para crear una buena conversación y consenso». La democracia misma depende de la capacidad de los ciudadanos para procesar información compleja, evaluar argumentos y participar en debates razonados (Applebaum, 2020; Krastev, 2013). Esta situación se hace aún más compleja dada la opción política expresa de una buena parte de la oligarquía tecnológica por erosionar la vida democrática y cultivar prácticas autoritarias, respaldar opciones que claramente pueden ser tipificadas como fascistas (Eco, 2017) y destruir la credibilidad de la ciencia y el recurso a la argumentación racional.

La fragmentación de la esfera pública digital en «cámaras de eco» y «burbujas de filtro» no es accidental; es el resultado predecible de algoritmos diseñados intencionalmente para maximizar el *engagement* mediante la exacerbación de las reacciones emocionales y la necesidad por capturar información detallada y supuestamente carente de ambigüedad. Las noticias falsas y las teorías conspirativas no solo prosperan por su contenido sensacionalista, sino también porque los mecanismos de distribución digital favorecen contenido que genera reacciones emocionales fuertes y descansa a la vez que refuerza sesgos innatos por encima de cualquier contenido que promueva la reflexión crítica. Asimismo, un segmento importante de la oligarquía tecnológica desdén la verdad y ha renunciado expresamente a hacer esfuerzos por verificar

la información que se publica en sus plataformas, y resiste los intentos de introducción de protecciones mínimas que, por ejemplo, implementa la Unión Europea, y de ahí sus esfuerzos por respaldar posiciones autoritarias en Europa y socavar la democracia, como ya lo han hecho en los Estados Unidos de América.

Los efectos de estos cambios se manifiestan de manera particularmente importante en el desarrollo del lenguaje. Contamos con documentación que muestra cómo el entorno digital, tal y como lo hemos construido en estos años, transforma los usos del lenguaje (Brockman, 2010; Crystal, 2011; Loh & Kanai, 2016; Wolf, 2016, 2018); uno de los ámbitos de cambio se vincula con la simplificación progresiva de las estructuras gramaticales utilizadas en la comunicación digital. El uso de tiempos verbales se reduce principalmente a tiempos simples, las construcciones subordinadas se vuelven más raras y el vocabulario activo tiende a contraerse. Estas no son simplemente variaciones estilísticas; expresan y refuerzan cambios en nuestra capacidad para expresar y procesar ideas complejas, dada la centralidad que tiene el lenguaje justamente en estos procesos mentales. Asimismo, muchos se ven tentados a «simplificar» para poder llegar a más personas, con lo que, sin buscarlo, refuerzan el problema.

Es también cierto que diversos ámbitos ocupacionales han continuado el camino hacia la complejización y la mayor demanda cognitiva. Sin embargo, un conjunto importante de estos campos se caracteriza por la sobreespecialización y el desdén por la reflexión filosófica y social general, de modo que, consiguientemente, derivan en prácticas profesionales

carentes de profundidad y ciegas ante imperativos éticos. Así, por ejemplo, diarios especializados observan el genocidio en Gaza y enfocan sus titulares en destacar la pérdida económica que este implica, sin prestar la menor atención al significado de un genocidio que, con un sano juicio ético, debería opacar la preocupación por la dimensión material de los daños.

Mientras los desafíos a los que nos enfrentamos como sociedad se hacen más complejos —desde el cambio climático y el estrepitoso retorno a prácticas de guerras de anexión y genocidio, así como de sustitución de los acuerdos internacionales por la imposición del más fuerte, hasta la desigualdad global—, nuestras herramientas cognitivas se están deteriorando. Corremos el riesgo de crear una sociedad en la que la gratificación inmediata y la simplicidad superficial prevalezcan sobre la comprensión profunda y el pensamiento crítico, de tal forma que ni siquiera podríamos ser capaces de percibir el problema. Resulta inevitable pensar en el *Brave New World* (Huxley, 2024[1932]) o en el relato distópico escrito por Greenfield (2013b).

Estas tendencias tienen características propias en sociedades con instituciones democráticas frágiles y altos niveles de desigualdad. En el Perú, la combinación de una educación históricamente deficiente con la rápida penetración de las tecnologías digitales (en los términos en los que estas se presentan y usan, dado el capitalismo de la vigilancia) socava de una manera galopante las limitadas bases que habíamos construido para el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa. A esto debemos añadir que un quinto de la

población peruana no tiene acceso a internet ni a muchos otros servicios que parecen universales en los sectores medios urbanos.

Frente a este panorama, la tarea educativa se ha tornado, de un modo muy intenso, en un ejercicio de lucha contra la corriente. Si en otros momentos podíamos pensar que el contexto general contribuía a la labor educativa —a través de la presencia de material escrito, la valoración del conocimiento científico y la demanda de capacidades abstractas en el trabajo—, hoy el ecosistema informativo socava sistemáticamente estas capacidades, a lo que hay que sumar que contamos con importantes segmentos de la población que enfrentan otras dificultades que resultan de la privación.

Sin embargo, no estamos frente a una invasión externa, sino ante transformaciones que nosotros mismos hemos generado y continuamos alimentando. La solución, por tanto, no puede ser la añoranza de formas anteriores de procesamiento de información, sino el desarrollo de nuevas maneras de promover el pensamiento complejo y la reflexión crítica en el contexto digital. Asimismo, debemos entender que no estamos ante problemas que «suceden», sino ante dinámicas sociales que explican esos problemas, por lo que, con seguridad, también precisamos transformar ese contexto general afectando la manera como operan los agentes que causan la destrucción.

Como veremos en el siguiente acápite, la relación entre pensamiento y lenguaje es fundamental para entender tanto los riesgos actuales como las posibles vías de acción. La pérdida de competencias lingüísticas complejas no solo

es un problema educativo o cultural; representa un desafío fundamental para nuestra capacidad de pensar de manera abstracta y, por ende, para nuestra capacidad de abordar los problemas complejos a los que nos enfrentamos como sociedad, y para el desarrollo de nuestro juicio ético.

El nudo central: pensamiento y lenguaje

La investigación en *embodied cognition* nos ha permitido entender mejor cómo nuestros procesos cognitivos están profundamente enraizados en nuestra experiencia corporal y social y el lugar central que tiene el lenguaje simbólico en la construcción y operación de conceptos con diversos grados de abstracción (Borghi, 2022, 2023; Borghi & Tummolini, 2020; Caruana & Borghi, 2016; Dove, 2020, 2022; Gallese & Morelli, 2024; Mazzuca *et al.*, 2024).

La relación entre el lenguaje y el pensamiento abstracto es de particular importancia para lo que estamos tratando acá. Como ha mostrado la investigación reciente (Borghi, 2020, 2022, 2023; Dove, 2020, 2022; Gallese & Ammaniti, 2014), el lenguaje no es simplemente un instrumento para comunicar ideas; es una herramienta fundamental con la

que construimos el pensamiento abstracto. Los conceptos con mayores niveles de abstracción dependen crucialmente de nuestra capacidad lingüística y de la construcción social/ intersubjetiva de significados.

Así, cuando lidiamos con conceptos más concretos, su comprensión tiende a anclarse en experiencias sensoriomotoras; sin embargo, cuando se hace mayor el grado de abstracción, este anclaje resulta insuficiente y crece en importancia el soporte lingüístico, que tiende a ser más elaborado. La investigación muestra que, cuando procesamos conceptos con un mayor grado de abstracción, las áreas del cerebro asociadas con el lenguaje se activan más intensamente que cuando procesamos conceptos con mayor nivel de concreción (Binkofski & Borghi, 2014; Borghi, 2023; Borghi & Fernyhough, 2021; Granito, Scorolli, & Borghi, 2015).

Ahora bien, como señala Dove (2022), cuando perdemos complejidad lingüística, perdemos también herramientas cognitivas fundamentales. La reducción del universo lingüístico afecta particularmente nuestra capacidad para construir y procesar narrativas complejas. La fragmentación de la información en unidades discretas y la prevalencia de formatos ultrabreves dificultan el desarrollo de argumentos elaborados y la comprensión de relaciones complejas entre ideas. Como resultado, nuestra capacidad para el pensamiento sistémico y el razonamiento abstracto se ve comprometida. Resulta inevitable considerar que esta sería una lectura posible de la proposición 5.6 del *Tractatus*: «Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo» (Wittgenstein,

2020[1921], p. 85)¹³; así, estamos construyendo un mundo cada vez más diminuto, en el que los problemas complejos son inasibles y la incapacidad propia resulta imperceptible, asemejándose al llamado efecto Dunning-Kruger (Kruger & Dunning, 1999), según el jocoso símil de John Cleese (<https://www.youtube.com/watch?v=wwVPdyYeaQU>).

Esta construcción de un mundo cada vez más diminuto es precisamente lo que observa Valentina cuando nota que sus hijos, a pesar de su aparente competencia digital, parecen incapaces de sostener conversaciones que requieran cierta complejidad argumentativa o que demanden atención sostenida más allá de unos pocos minutos, y esto lo observa a pesar de haber asegurado que su educación básica se dé en las mejores condiciones posibles disponibles en Lima.

El desarrollo de competencias lingüísticas complejas no es, por tanto, un mero refinamiento cultural; es la base sobre la que se construye nuestra capacidad para el pensamiento abstracto y complejo. La riqueza de nuestro vocabulario, nuestra capacidad para manejar estructuras gramaticales complejas y nuestra habilidad para construir y seguir argumentos extensos son fundamentales para pensar de manera sofisticada. Nótese que formular un juicio ético frente a situaciones complejas es imposible sin cierta sofisticación en el pensamiento. Así, lo que está en juego no son exquisiteces,

¹³ Texto original: «The limits of my language mean the limits of my world». Traducción propia.

sino la propia posibilidad de sostener valores universales y dialogar sobre el mundo reposando en una base ética clara.

Ahora bien, lo que constatamos en el entorno digital es una tendencia a la simplificación (o empobrecimiento) del universo lingüístico que movilizamos de modo recurrente. Los patrones de comunicación dominantes en las redes sociales y la mensajería instantánea favorecen las estructuras gramaticales simples, el vocabulario limitado y las construcciones lineales.

Las consecuencias de esta pérdida se manifiestan en tres ámbitos cruciales del pensamiento complejo. En primer lugar, **afecta nuestra capacidad para el razonamiento causal sofisticado**. La dificultad para manejar construcciones lingüísticas complejas limita nuestra habilidad para entender y expresar relaciones causales que involucran múltiples variables, interacciones, relaciones probabilísticas y condicionales, o efectos diferidos en el tiempo. Esto es particularmente problemático cuando intentamos abordar fenómenos complejos, como el cambio climático o las dinámicas sociales, situaciones en las que la tendencia a encontrar vínculos uncausales o relaciones lineales y mecánicas puede llevar a despropósitos mayúsculos. Por ejemplo, cuando la política pública trata el mundo social como un *taxi* –sistema simple organizado intencionalmente– y no como un *cosmos* –sistema complejo en el que la organización emerge de la interacción entre las partes– (Von Hayek, 1973), tiende a producir resultados muy distantes de lo esperado o a producir efectos perversos, como los ilustrados mediante las leyes de Camp-

bell (1979, p. 85)¹⁴. Probablemente, el caso más ilustrativo, en el mundo de la política educativa peruana reciente, sea el llamado *Bono Escuela*¹⁵ que, como fuese anticipado (Perú: Consejo Nacional de Educación, 2014), tuvo efectos no deseados de gran magnitud, pero que, al final del día, solo se puede entender por la tendencia a una observación excesivamente simplificada de los fenómenos sociales.

En segundo lugar, el empobrecimiento lingüístico **impacta nuestra capacidad para el juicio ético**. Como han mostrado los estudios de desarrollo moral desde Piaget (1997) y Kohlberg (1992), existe una estrecha relación entre el desarrollo de capacidades cognitivas complejas y el desa-

¹⁴ La formulación de Campbell es la siguiente: Mientras más se utilice un indicador cuantitativo social para la toma de decisiones sociales, más se encontrará sujeto a presiones que lo corrompan y será más propenso a distorsionar y corromper los procesos sociales para cuyo seguimiento se busca utilizar (texto original: «The more any quantitative social indicator is used for social decision-making, the more subject it will be to corruption pressures and the more apt it will be to distort and corrupt the social processes it is intended to monitor», traducción propia).

¹⁵ Con la intención de mejorar el aprendizaje de los estudiantes en los dos ámbitos curriculares que eran objeto de evaluación censal en segundo grado de primaria, el Ministerio de Educación introdujo un bono monetario al que podían acceder los docentes dependiendo de un conjunto de criterios en los que el mayor peso estaba dado por los resultados de los estudiantes en las evaluaciones censales. Como cabía esperar, dada la ley de Campbell, esto produjo un esfuerzo masivo de entrenamientos para la prueba, el abandono del grueso del *currículum* y otras prácticas no deseables que llevaron a una elevación artificial de los resultados durante el período de vigencia de dicho bono. Una vez que cambiaron las reglas, la «mejora» observada se esfumó, de donde resulta evidente que la «mejora» era artificial y/o insostenible, que no es lo mismo, pero es igual.

rollo del razonamiento ético. La capacidad para considerar múltiples perspectivas, entender consecuencias indirectas y razonar sobre principios abstractos depende, crucialmente, de nuestras competencias lingüísticas. Esta relación encuentra confirmación tanto teórica como empírica en diversos trabajos de Surian, quien afirma que, si bien nacemos con ciertas predisposiciones para distinguir el bien del mal (Margoni & Surian, 2023; Surian *et al.*, 2025), la sofisticación del razonamiento ético depende crucialmente del desarrollo de capacidades cognitivas complejas (Surian, 2009, 2013) que están íntimamente ligadas al procesamiento lingüístico. Sus investigaciones recientes demuestran, además, que el contexto lingüístico puede alterar sistemáticamente nuestros juicios morales, como en el caso del «pensamiento de justicia inmanente» que se ve incrementado cuando procesamos dilemas éticos en lengua extranjera (Geipel, Hadjichristidis, & Surian, 2025). Así, estas y otras investigaciones han documentado con mayor precisión y detalle la manera en la cual opera el desarrollo lingüístico-cognitivo con relación al juicio ético, incluso considerando la existencia de predisposiciones y sesgos heredados de nuestra historia evolutiva (Bloom, 2000, 2013; Graham *et al.*, 2013; Haidt, 2012; Wynn *et al.*, 2018).

En tercer lugar, **afecta nuestra capacidad para construir una idea de comunidad que vaya más allá de nuestros entornos más próximos.** El lenguaje complejo no solo es una herramienta para el pensamiento individual; es fundamental para la construcción y mantenimiento de realidades sociales compartidas que trascienden la experiencia

directa. La capacidad de imaginar y construir comunidades más allá de nuestro círculo inmediato –hasta alcanzar a toda la humanidad como especie o al conjunto de especies sintientes, o a todas las formas de vida– depende de nuestra habilidad para manejar conceptos abstractos y narrativas complejas (Bloom, 2016; Dennett, 2018; Dunbar, 2010; Greene, 2013; Haidt, 2012).

Las implicancias de esta transformación lingüística son particularmente serias en sociedades con brechas educativas significativas. En el caso peruano, donde una parte importante de la población adulta muestra dificultades para el manejo de textos escritos que vayan más allá de estructuras simples (Díaz *et al.*, 2021; Guadalupe & Huamaní, 2022; Perú: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, 2020), la simplificación lingüística asociada a la prevalencia de comunicaciones mediadas por medios digitales (no tanto por el medio en sí mismo, sino por la manera como estos operan dado el modelo de negocios subyacente) agrava las desigualdades existentes. La capacidad para el pensamiento abstracto y complejo, crucial para la comprensión de realidades complejas y para la propia vida democrática, se vuelve cada vez más escasa.

El problema adquiere formas particulares en contextos de multilingüismo o de diglosia en particular cuando el sistema educativo no logra consolidar el manejo solvente de la *lingua franca* en su registro formal. A esto se suma la presencia o ausencia del texto escrito en la vida cotidiana o la existencia de una presencia desprovista de significado (como carteles añejos que señalan algo «provisional»). Por

ello, es particularmente importante incluir en la reflexión los niveles de densidad letrada de los entornos y el tipo de relación existente entre oralidad y escritura. Para el caso peruano, Biondi y Zapata (1988, 2006) nos han dotado de información e ideas particularmente valiosas a lo largo de casi cuatro décadas.

En el ámbito educativo formal, estos cambios presentan un doble desafío. Los docentes no solo deben lograr que los estudiantes alcancen un nivel importante de competencia en el registro formal de las lenguas habladas y escritas, sino hacerlo en entornos que, por un lado, socavan sistemáticamente estos esfuerzos o están caracterizados por la precariedad material, la escasez de recursos materiales y simbólicos y la propia marginación, así como por relaciones sociales que no son conducentes al aprendizaje que necesitamos; es decir, no podemos desdeñar las dimensiones identificadas por la literatura sobre los «entornos letrados» (Morrow, 2019; Teale & Sulzby, 1994). El contraste entre el lenguaje formal necesario para el pensamiento complejo y el lenguaje simplificado del entorno digital (o de entornos de profunda pobreza de recursos) se vuelve cada vez más pronunciado. Asimismo, los docentes deben enfrentar estos desafíos estando ellos también expuestos al mismo contexto y habiendo tenido (como la gran mayoría de los adultos peruanos) una formación (incluida la educación superior) particularmente débil.

Esta situación plantea un desafío fundamental que va más allá de la mera adaptación tecnológica. La preservación y el desarrollo de competencias lingüísticas complejas se han convertido en una tarea crítica para la sociedad contemporá-

nea. Basados en Borghi (2023), debemos tener presente que el lenguaje nos proporciona una forma única de libertad: la capacidad de trascender lo inmediato y concreto para pensar en términos abstractos y universales.

La respuesta a esta situación no puede ser un rechazo *ludita* de las tecnologías digitales ni un retorno nostálgico a formas anteriores de comunicación. Necesitamos desarrollar estrategias que reconozcan tanto el papel fundamental del lenguaje complejo en el pensamiento abstracto como la realidad del entorno digital contemporáneo (y su presencia desigual en sociedades como la peruana). Esto implica repensar nuestras prácticas educativas y comunicativas para asegurar que el desarrollo de competencias lingüísticas complejas (y el aprendizaje en general) siga siendo posible y altamente valorado en la era digital.

Como veremos en las siguientes páginas, esto está íntimamente ligado a cuestiones más amplias sobre la organización social y económica de las sociedades contemporáneas. La preservación y el desarrollo de capacidades para el pensamiento complejo no son simplemente una cuestión técnica o pedagógica; son fundamentalmente un desafío político que requiere abordar las lógicas económicas y sociales que subyacen a la sobresimplificación y fragmentación de nuestra experiencia comunicativa. Así, es preciso ir más allá de la formulación del problema específico y tratar de comprender la dinámica estructural en la que este problema se ha forjado.

Más allá de miradas superficiales o seudosoluciones individuales: un fantasma está de regreso (o nunca se fue)

Así como hemos cobrado, poco a poco, cierta conciencia sobre el cambio climático, también necesitamos cobrar conciencia sobre lo que Greenfield (2013a) ha llamado, buscando un símil con lo que sucede con el clima, *cambio mental*. Ahora bien, en ambos casos, tener cierta conciencia de la existencia de un problema no es equivalente a entender por qué existe dicho problema y, por ello, no garantiza que los cursos de acción que tomemos para enfrentarlo sean los requeridos.

De hecho, tanto en el caso del cambio climático como del cambio mental, hay una tendencia muy fuerte a enfatizar

la necesidad de desarrollar respuestas individuales como estrategia básica para enfrentar los problemas: frente al cambio climático cada uno debe, por ejemplo, reciclar, y frente al cambio mental cada uno debe, por ejemplo, hacer un uso más responsable de su *smartphone*. Si bien las respuestas individuales, como las aquí mencionadas, tienen un valor educativo y de sensibilización, el que yo lleve mi bolsa al supermercado el día que hago compras no va a cambiar de modo significativo el hecho de que la industrialización china de las últimas décadas o la industria pecuaria norteamericana, para solo poner dos ejemplos, figuran entre los principales contaminantes del medio ambiente ni va a acelerar los imprescindibles procesos de sustitución de combustibles fósiles. Del mismo modo, que yo haya deshabilitado las notificaciones en mi *smartphone* no cambia el hecho que se trafique con los datos de las personas, se destruya impunemente la salud mental de millones de jóvenes, se manipule de modo grosero procesos electorales, o que exista una oligarquía antidemocrática operando a escala global.

Si bien cada uno de nosotros tiene una responsabilidad directa en el estado actual de las cosas y, por lo mismo, debe identificar el conjunto de acciones que puede acometer, también es cierto que el problema no es creado intencionalmente por los «usuarios» y que enfatizar la responsabilidad de estos termina velando, ideológicamente, dónde está el problema principal. Si bien todos somos responsables, no todos tenemos la misma cuota de responsabilidad (cosa que hasta Marvel© entiende o, al menos, manifiesta a través del

tío Ben Parker)¹⁶. Así, en este acápite es preciso cambiar el plano de análisis si es que queremos identificar con nitidez qué es lo que necesitamos modificar.

Antes de iniciar la reflexión sobre este otro plano de análisis, quiero hacer una breve advertencia: como sabemos hoy en día, uno de los elementos que dificultan el diálogo y la capacidad para analizar problemas complejos se asocia a la activación de determinados sesgos que bloquean nuestra capacidad para escuchar lo que no nos gusta (o anticipamos que no nos va a gustar) o que nos hacen perder perspectiva crítica frente a lo que creemos que nos va a agradar o que esperamos que confirme nuestras creencias (algo a lo que le daríamos un *like*). Dado ello, quiero invitar al lector a que trate de dimensionar sus propias respuestas emocionales y cómo estas pueden cambiar su actitud frente a este texto una vez que le diga que este acápite ha de tener un profundo color marxiano... Este es el momento clave de esta lectura; si lo que acabo de decir lo lleva a asumir que ya no hay nada más que leer o, por el contrario, a asumir que este acápite ha de justificar al marxismo-leninismo y sus derivados en el siglo XX (o sus excrecencias en el siglo XXI), entonces estamos en problemas. Acá debo reiterar mi invitación a continuar con este análisis y, justamente, notar cómo se nos puede hacer difícil y, por ello, aún más necesario continuar con la reflexión y aprender a modular esas emociones.

¹⁶ Personaje de ficción de la historieta *Spider-Man*, cuya frase «Con un gran poder debe venir también una gran responsabilidad» opera como la guía moral del héroe.

Tomo a Marx para esta sección por un par de razones que me parecen centrales para el argumento: los procesos que estamos discutiendo son ininteligibles sin una crítica de una organización social basada en la acumulación de capital (y quién mejor que Marx para, justamente, criticar esa lógica) y porque lo que está en juego es nuestro «ser genérico» (*Gattungswesen*, diría Marx) y, por lo tanto, se necesita una perspectiva que ponga en el centro de la discusión la naturaleza humana y, a fin de cuentas, el hilo que articula todo el pensamiento de Marx es la necesidad de superar un estado de cosas que destruye esa naturaleza, dado su carácter *enajenante*.

En efecto, el estudio serio del pensamiento de Marx nos lleva inevitablemente a entender que este estaba anclado en una preocupación central de la filosofía occidental: cómo podemos alcanzar el *reino de la libertad*. El proyecto filosófico-político de Marx es la emancipación humana, aunque el grueso de los marxismos del siglo XX haya operado exactamente en contra de ello, y aunque los del siglo XXI ni siquiera sepan a qué me estoy refiriendo. Asimismo, este estudio nos lleva a entender que esa preocupación conduce a enfocarse en un estado de cosas en el que el ser humano es deshumanizado, en el que las personas están sujetas a la dinámica de las cosas, un estado de *enajenación –Entfremdung–* (idea hegeliana que Marx coloca en la historia social). Esta preocupación por la condición enajenada de la vida humana lo lleva a analizar la forma específica de dicha enajenación en la sociedad moderna; es decir, a cuestionar la primacía de una lógica centrada en la acumulación ilimitada de capital y a

enfocarse en el análisis del capitalismo industrial, dado que esa era la forma dominante (para mediados del siglo XIX) de la acumulación de capital. Así, podemos distinguir dos planos: el de la especificidad histórica (el capitalismo industrial) y el de la preocupación que estructura el pensamiento (la enajenación), y, en medio de ello, la acumulación de capital como una forma de organización que podría adquirir varias formas (capitalismo industrial, financiero, de la vigilancia, etc.).

La teoría marxiana de la enajenación (Mészáros, 1975) es una teoría compleja que abarca diversos aspectos de lo que Marx entiende como naturaleza humana y que, de modo extremadamente resumido, se puede identificar con tres planos: la capacidad para producir, la socialidad y la relación con la naturaleza. Sobre lo primero, destaca que el trabajo (al estar enajenado) deja de ser expresión del potencial humano para convertirse en mero medio de subsistencia individual. Sobre lo segundo, subraya cómo la organización social (signada por la acumulación de capital) se presenta ante las personas como algo ajeno y hostil que nos subordina. Sobre lo tercero, cuestiona la instrumentalización de la naturaleza (un elemento clave para entender la crisis climática) y, con ello, la disociación entre el ser humano y la propia naturaleza de la que somos parte.

Si bien estos elementos del pensamiento de Marx aparecen de modo muy nítido en textos tempranos (Marx, 2001[1844]; Marx & Engels, 1959[1845]), la preocupación se sostiene y adquiere una fuerza argumentativa particularmente notoria en una sección del primer libro de *Das*

Kapital que no fue incluida en la edición original (Marx, 1990[1863-1864]). Este último texto, incluso, muestra que todas las personas (es decir, no solo los trabajadores, sino también los propietarios de los medios de producción o capitalistas) viven vidas enajenadas dado que todas aparecen subordinadas a la lógica de la acumulación de capital. A fin de cuentas, lo central en Marx es que la acumulación de capital *deshumaniza* y, por ello, es necesario dejarla en el pasado y construir otra forma de organización social que garantice el pleno desarrollo de todas las personas, para lo cual se pueden aprovechar las capacidades productivas que la lógica de acumulación de capital ha desatado.

Es particularmente ilustrativo del valor de estas ideas de Marx el hecho de que, en las últimas décadas, algunas personas que conciben que la organización capitalista de la economía es deseable o inevitable, es decir, personas que no podrían en modo alguno ser consideradas anticapitalistas, se sientan impelidas a plantear la necesidad de reformas que lleven a contar con un capitalismo «consciente» o «responsable», una especie de «capitalismo con rostro humano», para usar una analogía que ya pocos entenderán hoy día¹⁷.

Veamos, como ilustración, lo que plantea Henderson (2020). En primer lugar, parte de reconocer que el capitalis-

¹⁷ La idea de un «socialismo con rostro humano» fue anunciada por Alexander Dubček en enero de 1968, cuando fue nombrado presidente del Partido Comunista de Checoslovaquia. Ese fue el inicio de la llamada «Primavera de Praga»: período de apertura que fue suprimido mediante una invasión militar por parte de tropas del Pacto de Varsovia en agosto de 1968.

mo contemporáneo crea tres problemas mayúsculos: la crisis climática, la desigualdad y el debilitamiento de la democracia. A partir de ello, plantea la necesidad de que las empresas (nuevamente, un cambio a nivel de los agentes y no del sistema) presten menos atención a los intereses de corto plazo de los accionistas (centrados en la rentabilidad) y se comprometan con posturas más responsables que permitan enfrentar los tres problemas antes indicados. Esta forma de plantear las cosas revela algunos problemas:

- (i) si el capitalismo necesita que se le pongan frenos (fundamentalmente éticos), es porque carece de ellos, y el esfuerzo debe ser expreso, a la vez que se entiende que es externo a la propia dinámica del capital;
- (ii) si lo que complica las cosas es la búsqueda de rentabilidad por parte de los accionistas, entonces el problema está en dos cosas: la propiedad privada y la búsqueda de rentabilidad. Esta afirmación implícita en el razonamiento reconoce que el capitalismo contemporáneo crea algunos problemas mayores, y al plantear vías para reformarlo se reconoce de modo implícito el carácter destructivo de la acumulación de capital. Es decir, se termina coincidiendo con la crítica marxiana que, justamente, ve en la propiedad y en la lógica de la acumulación el motor central del problema; por último,
- (iii) la idea de que «la empresa» preste menos atención a sus dueños (accionistas) resulta problemática, ya que asume que la gerencia puede tener un nivel de agencia mayor que el de los propietarios (lo que, sin duda, es posible), que habría de conducir a un potencial *impasse*, especial-

mente en entornos de alta movilidad del capital, como es el caso de las empresas que cotizan en bolsa: si, justamente, la movilidad está marcada por la maximización de la rentabilidad de corto plazo, no seguir ese imperativo resulta suicida, pues llevaría a la descapitalización.

Una visión alternativa y más elaborada es la planteada por Mazzucato (2021). Sin embargo, al igual que en el caso anterior, se parte de la necesidad de introducir «desde fuera» lo que el sistema no contiene *built-in* (límites éticos, humanos) y, por ello, resulta necesario hacerse una pregunta obvia: si tenemos un sistema pernicioso que necesita correctivos externos, ¿no sería mejor tener un sistema no pernicioso que se organizara desde los valores que habrían de constituir nuestra convivencia (libertad, justicia, dignidad humana universal), de modo que no fuera necesario forzarlos desde fuera? Si tenemos una lógica destructiva, ¿por qué no, simplemente, cambiamos la lógica en vez de buscar formas de parcharla? Si nos estamos envenenando mediante el consumo de cierta sustancia, ¿no es lo más lógico dejar de consumirla que solo tratar de crear un antídoto –mientras nos seguimos envenenando– que podría no funcionar? La teoría de la enajenación de Marx también ayuda a entender la resistencia a plantearse este tipo de preguntas.

Lo anteriormente señalado va de la mano con entender una contradicción interna muy profunda en la dinámica de la acumulación de capital: ninguna forma de organización económica en la historia ha logrado crear tanta riqueza y dinamizar la vida humana como lo ha hecho el capitalismo, y al mismo tiempo, en ningún momento de la historia

humana hemos creado los problemas existenciales que hoy tenemos. Esto, por cierto, también es algo expresamente identificado por Marx. La búsqueda de un *parche* probablemente obedezca a no querer sacrificar lo «positivo» (la inmensa producción de riqueza) a pesar de saber que lo «positivo» tampoco se distribuye de una forma que funcione (dada la desigualdad que tiende a fortalecer) y, por lo mismo, no se traduce en bienestar, como muestra el inmenso conjunto de disfunciones sociales asociadas a la desigualdad en sociedades con mayores niveles de riqueza (Wilkinson & Pickett, 2010). Por cierto, el que ningún otro sistema económico haya logrado esos niveles de producción de riqueza en el pasado no quiere decir (al menos pensando en términos lógicos) que eso siga siendo así en el futuro, ni mucho menos que la producción ilimitada de riqueza sea algo deseable.

La generación ilimitada de riqueza a la que se asocia la acumulación ilimitada de capital (Mészáros, 2010) plantea una primera pregunta: ¿es viable la acumulación ilimitada en un planeta finito? Por otro lado, la acumulación ilimitada de capital necesita del consumo ilimitado de productos/servicios. El consumo ilimitado solo es posible en un estado de permanente insatisfacción (Bauman, 2007) logrado mediante un proceso incesante de creación de «necesidades» (Luxemburg, 2024[1913]) a través de diversas estrategias, como la obsolescencia programada y la exacerbación del consumismo. En este sentido, la acumulación de capital requiere la permanencia y agudización del *reino de la necesidad* y, consiguientemente, torna inalcanzable, aunque lo blanda como promesa eternamente frustrada, el *reino de la libertad*;

la acumulación de capital necesita insatisfacción y malestar, no bienestar.

Así, la crítica marxiana de la acumulación de capital resulta de interés en el mundo contemporáneo, en el que la subordinación de las personas a la dinámica de las cosas (la enajenación) encuentra expresiones particularmente intensas.

El ya mencionado capítulo inédito de *Das Kapital* (Marx, 1990[1863-1864]) desarrolla también otra idea que vale la pena revisar de cara a algunos cambios recientes que tienen impactos importantes en la dinámica social y las perspectivas de cambio social: el proceso de subsunción del trabajo en el capital. Marx identifica dos formas en este proceso:

- (i) la que llama «subsunción formal», que consiste básicamente en la transferencia del control del proceso de producción desde el trabajador al capitalista –debido al violento cambio en la propiedad de los medios de producción que está en la base del surgimiento del capitalismo moderno, como se explica en la penúltima sección del primer volumen de *Das Kapital* (Marx, 1991[1867-1894])– y un cambio en la propiedad del producto del proceso de producción; sin embargo, no representa mayores alteraciones del proceso productivo mismo: un zapatero sigue siendo zapatero y, como tal, fabrica zapatos; sin embargo, al hacerlo con materiales y herramientas que no son suyos y sobre la base de haber vendido su capacidad para trabajar (o fuerza de trabajo –*Arbeitskraft*–), su trabajo genera un producto que no le pertenece, que le es ajeno, un producto enajenado de su productor; y

- (ii) la que llama «subsunción real», consistente en una profunda alteración del propio proceso productivo, derivando en lo que luego llamaremos líneas de producción industriales, de modo que se fragmenta el proceso en pequeñas partes que corresponden a tareas específicas de cada trabajador: los zapateros dejan de serlo para convertirse en operarios a cargo de alguna de las fases de la producción del zapato (el que curte el cuero, el que lo corta, el que pule, el que clava, etc.), es decir, tenemos un trabajador cuyo trabajo es fragmentado (y, con ello, despojado de significado), como fue tan genialmente ilustrado por Chaplin en *Modern Times*.

Un elemento clave de la sociedad contemporánea es que la subordinación del trabajo al capital ha adquirido otras formas. En particular, cabe llamar la atención sobre algo que, me parece, se asocia a las maneras como el capitalismo empezó a operar –luego de la Segunda Guerra Mundial– en la sociedad japonesa, donde la adhesión personal de raigambre feudal tiene un peso cultural importante: a diferencia de un trabajador occidental que se encontraba unido a su centro de trabajo mediante un contrato que le permitía percibir un salario, el capitalismo japonés mostró el potencial (para la acumulación de capital) de que trabajador y empresa estén unidos por un sentido de adhesión y compromiso personal. Esta realidad afectó de modo importante las teorías administrativas de Occidente y es a partir de ahí que nace la idea que afirma que una empresa debe tener una *visión*, una *misión* y un conjunto de *valores*. La experiencia japonesa muestra algo evidente: resulta muy poco efectivo (en términos de le-

gitudinal) declarar que el objetivo y *raison d'être* de una empresa es producir utilidades que beneficiarán principalmente a quienes tienen la propiedad y, sobre todo, que están destinadas al engrandecimiento del capital. Este cambio en los enfoques administrativos resulta, además, consistente con lo que sabemos sobre las personas: lo que más nos moviliza no es un bono económico (como algunas visiones desinformadas o ideologizadas aún sugieren) o un mejor salario, sino un sentido, un propósito, una ejecutoria que la acumulación de capital niega a todos. Así, en el presente no basta con contratar la capacidad de producir, sino que se demanda acceso y control del fuero subjetivo interno de cada persona para que cada uno se entregue, no solo de modo voluntario, sino con orgullo y satisfacción, a la tarea de engrandecer el capital... perdón, de lograr la visión y la misión de la empresa y vivir sus valores. Capturar la adhesión subjetiva más profunda de las personas requiere un esfuerzo que no se agota en formular la triada visión-misión-valores, sino que requiere de continuas señales simbólicas que refuercen el sentido de pertenencia: no debemos hablar de trabajadores, sino de *colaboradores*, ya que «nuestra» empresa y el logro de «nuestra» misión es un esfuerzo colaborativo en el que cada uno pone su parte. Así, podríamos estar ante una nueva forma de subsunción que yo llamaría *total* del trabajo, que involucra no solo el proceso productivo, sino también la subjetividad e identidad de las personas.

Un corolario lógico de tener *colaboradores* es que estos están dispuestos a «sacrificarse» y «dar un poco más», de modo que la liquidación de derechos básicos, como una jornada

de trabajo de ocho horas, es presentada como una virtud y, por supuesto, resulta inadmisibles que alguien plantee que la relación capital-trabajo es una de tensión, conflicto y negociación en la que los gremios laborales tienen un rol básico que cumplir: no es accidental que los niveles sin precedentes de concentración de la riqueza que hemos alcanzado en los últimos años vayan de la mano con el debilitamiento de los sindicatos y la precarización del empleo. Asimismo, no debe sorprendernos que estemos en una sociedad que agota y donde incluso la identidad personal empieza a ser tratada como «marca» y se enaltezca, transformándola en un imperativo, la tarea de autoexplotarse (Han, 2015).

Esta captura de la adhesión subjetiva encuentra ecos en la teoría de Lazzarato (1996) sobre el *trabajo inmaterial*, que produce tanto la subjetividad como el entorno ideológico en el que esta se desarrolla. Sin embargo, la subsunción total que observamos va más allá de la producción de subjetividad para incluir su degradación sistemática: no solo se trata de que produzcamos nuestra propia subjetividad como trabajadores-consumidores, sino de que esta producción ocurra en condiciones que empobrecen nuestras capacidades para el pensamiento crítico y la reflexión ética.

Asimismo, la captura de la subjetividad se expresa de modo particular en el caso de las mujeres, en el que, como señala Federici (2010), ningún salto tecnológico ha reducido significativamente el trabajo socialmente necesario para la reproducción de la fuerza de trabajo. De hecho, se sostiene la invisibilidad del trabajo reproductivo y la desvaloración del trabajo femenino: así como la *caza de brujas* sirvió para con-

solidar el control del cuerpo femenino (Federici, 2010), las plataformas digitales actuales invisibilizan e intensifican el trabajo reproductivo. Del mismo modo, las mujeres tienden a experimentar una manifestación específica de enajenación que se vincula con la confusión entre vínculos laborales y familiares que documentan Pérez *et al.* (2023) con relación al trabajo reproductivo: las trabajadoras desarrollan «vínculos afectivos con empleadores/as» que oscurecen las relaciones de explotación mediante «negociaciones asimétricas» en las que el trabajo emocional se naturaliza como expresión de cuidado. Las plataformas digitales reproducen esta dinámica: convierten incluso el trabajo emocional no remunerado en materia prima para la acumulación de capital, explotando sistemáticamente las capacidades afectivas que las mujeres desarrollan en contextos domésticos.

Así, mientras Valentina navega las demandas de «colaboración» en su trabajo profesional, simultáneamente se enfrenta a la persistencia e intensificación del trabajo reproductivo no remunerado que las tecnologías digitales han intensificado.

En los últimos 40 años, hemos experimentado un proceso de desregulación que se ha asociado ideológicamente con la idea de promoción de un mercado libre, lo que es evidentemente falso. Los monopolios y oligopolios son la negación de un mercado de libre competencia, y justamente las políticas de desregulación han promovido la concentración económica. Por lo tanto, tampoco resulta muy certero referirse a las políticas que han logrado hegemonía en las últimas cuatro décadas como «neoliberales», ya que, justamente, no

han sido liberales ni siquiera en el sentido económico (pues no han promovido mercados libres, sino oligopolizados), y menos en el sentido político y civil, ya que estos dos ámbitos no ocupan preocupación alguna en su agenda: lo que importa es el crecimiento (que se traduce en sobreganancias como resultado de la concentración), y si para eso se requiere una dictadura, ¿cuál es el problema? Un vulgar tirano como Pinochet, un dictador sentenciado por corrupción, secuestro y homicidio, o un gobernante de presuntas «uñas largas» que, con un arma en la mano, nos robó la posibilidad de administrar justicia, pueden ser admirados promotores del «libre» mercado. Por otra parte, una economía de mercado de libre competencia tendría una forma muy distinta a la que verificamos en el mundo contemporáneo y chocaría claramente, como lo intuyen quienes hacen propuestas de «reforma» como las antes mencionadas, con la diáda propiedad privada – acumulación (Posner & Weyl, 2018).

Así, nos encontramos en una situación que, en cierta medida, nos recuerda a las condiciones del capitalismo industrial del siglo XIX: una desregulación que lleva a condenar a la miseria material y espiritual a la población y que solo empezó a cambiar por la lucha obrera (sindicalizada y politizada) que permitió, por ejemplo, una jornada de ocho horas y que se hiciera realidad el décimo punto propuesto por el *Manifiesto comunista* de 1848: abolición del trabajo infantil y escuela universal. La acumulación de capital empuja hacia la mayor acumulación de capital, no hacia su reforma. Los cambios, ya sea para ponerle límites o para sustituirla, son necesariamente el resultado de la acción social y política. No hay otra. Así:

Hay una lucha de clases, claro, pero es mi clase, la clase rica, la que está luchándola y estamos ganando. (Warren Buffet, según lo reporta Stein, 2006)¹⁸

Dado lo anterior, creo que es claro por qué vale la pena que en este acápite retomemos a Marx. No se trata de una preferencia estética, sino de un imperativo ético que reclama un cuerpo conceptual suficiente no solo para el análisis, sino también para formular juicios y actuar para revertir el carácter deshumanizante, enajenado, del estado de cosas presente, incluidos los riesgos existenciales que crea.

Los cambios que estamos experimentando (los que abordo en este texto, así como los relativos al clima y a la crisis de la democracia) tienen un trasfondo común que es político y se asocia a la exacerbada supremacía lograda por la acumulación de capital en las últimas cuatro décadas y a cómo dicha supremacía se ha asociado a posturas políticas prooligopolio y al surgimiento de una nueva oligarquía profundamente antidemocrática de un modo tal que resulta en un estado de cosas en el que el capitalismo se manifiesta como una fuerza que «odia a todos» (Lazzarato, 2019b).

En este contexto, la erosión de nuestras capacidades cognitivas no es un efecto secundario indeseado, sino algo que simultáneamente se deriva y contribuye a la hegemonía lograda, pues dificulta la crítica y la acción colectiva. No sugiero que haya sido un resultado buscado, pero no me sorprendería que lo sea y, en alguna medida, puede ser bien-

¹⁸ Texto original: «There's class warfare, all right, but it's my class, the rich class, that's making war, and we're winning». Traducción propia.

venido por quienes, en su desbocada enajenación, creen beneficiarse del sistema por el solo hecho de ser los albaceas de una acumulación que también los subordina y enajena. La transformación de la experiencia humana en materia prima para la acumulación de capital hoy propende, precisamente, a la simplificación y estandarización de nuestras formas de pensar y relacionarnos.

Este proceso de enajenación sustentado en medios digitales opera en múltiples niveles. A nivel económico, la extracción masiva de datos personales y su transformación en mercancía representa una nueva forma de expropiación: ya no se trata solo de la enajenación del trabajo físico e intelectual, sino de la mercantilización (y pauperización) de nuestra propia experiencia cognitiva y emocional.

La lógica de la acumulación ilimitada se traduce ahora en la búsqueda incesante de más datos y, consiguientemente, en asegurar más tiempo de atención, más *engagement*. Las plataformas digitales están diseñadas no para satisfacer necesidades humanas, sino para maximizar la captura y monetización de nuestra actividad subjetiva. El paralelo con la crisis climática es revelador: en ambos casos, la lógica predatoria de la acumulación ilimitada lleva primero a la colonización del territorio y luego a la destrucción de aquello que se explota.

La instrumentalización de la naturaleza humana en el mundo digital sigue el mismo patrón que la instrumentalización que históricamente se ha hecho de la naturaleza física. Así como el capitalismo industrial trató a la naturaleza como mero recurso que explotar, el capitalismo de la vigilancia

trata nuestras capacidades cognitivas y emocionales como materias primas para la extracción de valor.

La aproximación de Harvey (2005, 2011, 2018[1982]) a la espacialización de la crítica marxiana resulta particularmente sugerente para entender cómo la acumulación de capital opera hoy sobre nuevos territorios. Usando como símil su análisis sobre los *spatial fixes*, podemos comprender que el capitalismo de la vigilancia está creando espacios de acumulación que trascienden las fronteras geográficas tradicionales, funcionando como colonias cognitivas donde se extrae valor de la atención, los datos y los procesos mentales. El capitalismo digital resuelve temporalmente sus contradicciones colonizando la geografía de la conciencia, operando de modos diversos a escala global, lo que afecta de manera diferenciada a sociedades como la peruana.

Las consecuencias de esta enajenación, basada en medios digitales, para el desarrollo humano son profundas. Si la enajenación tradicional separaba al trabajador del producto de su trabajo, a cada persona de su especie y a la especie del mundo, la enajenación basada en medios digitales nos separa de nuestras propias capacidades cognitivas y nuestras emociones, de nuestro propio fuero interno. Nuestras formas de pensar, sentir y relacionarnos se van ajustando/deteriorando según las necesidades del proceso de acumulación que hoy opera de modo expreso (como hemos visto en las páginas precedentes) en contra del desarrollo del potencial humano en un sentido muy profundo. Asimismo, nos despoja de las capacidades para comprender el problema y enfrentarlo, así como de las herramientas más básicas que necesitamos para

dialogar, argumentar y construir una idea clara de lo que es éticamente correcto y de lo que no lo es.

Este proceso de enajenación se intensifica por su carácter adictivo. Los mecanismos de recompensa inmediata, la validación social cuantificada, la tendencia a buscar lo «simple», el rechazo al esfuerzo necesario para aprender, el desprecio de la sofisticación argumentativa, la estimulación constante de dopamina: todo ello converge en la creación de patrones de dependencia que dificultan la reflexión crítica sobre nuestra propia situación. La adicción digital es, en este sentido, un mecanismo particularmente efectivo, pues hace que los «usuarios» sean cómplices activos de su propia subordinación. Por supuesto que el fracaso de los *socialismos reales* del siglo XX (y la despreciable parodia narco-cleptocrática del siglo XXI) han hecho su parte en la deslegitimación de la crítica a la acumulación de capital.

La dimensión política de estas nuevas formas de enajenación es particularmente nefasta. La erosión de las capacidades para el pensamiento complejo y la reflexión crítica tiene implicancias directas para la posibilidad de una ciudadanía efectiva. Una comunidad que no ha desarrollado o ha perdido la capacidad de procesar información compleja y construir argumentos elaborados es más vulnerable a la manipulación y menos capaz de participar en debates públicos o, como vemos cotidianamente en el Perú, de simplemente entender qué es lo público. La fragmentación de la esfera pública, así como la exhibición exacerbada de aspectos propios de la esfera privada, no son efectos colaterales de las «redes sociales»; son una consecuencia predecible de un sistema que

prioriza el *engagement* sobre el entendimiento y sobre la experiencia emocional propia. La trivialización de cualquier contenido merma las bases sobre las que la ciudadanía puede construir un acuerdo crítico sobre la realidad presente, así como merma las bases para la madurez y salud emocionales. Es en este contexto en el que uno observa que una opinión ligera y carente de sentido es considerada tan válida como una teoría científica, en el que surgen gobernantes con evidentes dificultades para la comunicación y el pensamiento, y con claros problemas de personalidad (y no solo se trata de los Estados Unidos), o en el que, sin ton ni son, grandes números de personas parecen urgidas a confirmar la opinión de Eco sobre las «legiones de imbéciles que comentan en internet», comentando, incluso, la frase de Eco sobre aquellos que comentan en internet¹⁹. Asimismo, es en este contexto en el que podemos entender la pérdida de lucidez que se observa en algunas personas que, a poco de ingresar al mundo de Twitter (hoy «X», como el ya mencionado capítulo donde se argumenta la credibilidad de la *gran mentira*), pasaron de ser reconocidos expertos en algún campo a exhibir un comportamiento que deja perplejos incluso a algunos de sus más cercanos amigos, quienes empiezan a sentirse una especie

¹⁹ Esta frase fue expresada en un conversatorio con periodistas, luego de recibir un grado honorífico de la Università degli Studi di Torino, el 10 de junio de 2015. Eco buscaba destacar la necesidad de una educación que ayude a **discernir**. Es decir, no es un reclamo elitista para limitar la libertad de expresión, sino para reconocer que internet puede dar presencia pública masiva a voces que dañan. El discurso de Umberto Eco está disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=u10XGPuO3C4>. Traducción propia.

de Gabriel John Utterson tratando de dilucidar la extraña relación que une a la persona que conocían con el *Edward Hyde* que *tweetea*²⁰.

Más aún, la propia idea de cambio social se ve comprometida cuando perdemos la capacidad de imaginar y articular alternativas complejas al orden existente. La inmediatez y la simplicidad que caracterizan la comunicación digital hacen cada vez más difícil desarrollar y compartir visiones elaboradas de transformación social. El mundo de la inmediatez carece de sueños, solo tiene delirios. Y es en este ámbito donde no debemos perder de vista la profunda responsabilidad de aquellos que, en estas cuatro décadas, se han sumado a la operación del *establishment*: desde la *Concertación* chilena hasta el *laborismo* británico, pasando por el *Partido Demócrata* de los Estados Unidos de América y llegando hasta el *Partido Socialista Obrero Español*: quienes eran los supuestos abanderados de la crítica terminaron reforzando la idea thatcheriana que afirmaba que no existe alternativa («There is no alternative» – TINA), con lo que permitieron y, en ocasiones, contribuyeron a la formación y el crecimiento de la actual oligarquía antidemocrática, así como al empobrecimiento de la esfera política. Esta realidad es uno de los componentes que ayudan a entender el predicamento que logran discursos bárbaros como los expresados por los nuevos ultranacionalismos europeos (incluida la ultraderecha israelí de origen europeo)

²⁰ Gabriel John Utterson es el viejo amigo de Henry Jekyll en la novela de Stevenson.

o la agresiva desfachatez de la oligarquía norteamericana y sus agentes.

Finalmente, es importante entender también que la crítica a la sociedad organizada desde la acumulación ilimitada de capital es una crítica a una situación presente que no implica asumir que otras situaciones (anteriores al surgimiento del capitalismo moderno o que han coexistido con el capitalismo moderno, como los llamados socialismos reales a los que alude Mézáros, 2010) hayan estado libres de algunos de los problemas acá observados. Miradas antropocéntricas que entienden el mundo como recurso que explotar y no desde una ética de la responsabilidad (Jonas, 1984, 2001) que nos sitúa como parte del mundo, han estado presentes en muchas sociedades, así como en credos religiosos como los que han definido gran parte de la cultura occidental. Asimismo, es importante entender también que la lógica de la acumulación y el consumo ilimitados puede operar porque se conecta con algunos atributos de la especie humana, como la necesidad de reconocimiento y validación, por lo que no se puede asumir que otras formas de organización social no deban lidiar con esos mismos atributos.

Todo lo dicho en este acápite nos conduce en una dirección: comprender los procesos de deterioro que venimos experimentando a escala global requiere una reflexión crítica profunda y apunta hacia el imperativo del cambio social. Esto, sin embargo, no significa que debamos enfocarnos exclusivamente en la transformación total del sistema y dejar de actuar en otros ámbitos, sino más bien que es imperativo proteger y fortalecer los recursos cognitivos que sabemos que

tenemos y que resultan fundamentales para una ética universal. En este terreno, la labor educativa, en particular, puede convertirse en un espacio de resistencia y construcción de alternativas, siempre que entendamos que su efectividad dependerá de su articulación con esfuerzos más amplios por la transformación social.

Por ejemplo, incluso siguiendo a Mazzucato (2020, 2021), necesitamos repensar fundamentalmente cómo organizamos la innovación y el desarrollo tecnológico; de modo análogo, se puede valorar y ponderar lo logrado en ciertas partes del mundo por quienes son también herederos del movimiento obrero del siglo XIX (parte de la socialdemocracia europea, en particular la nórdica). Las tecnologías digitales podrían servir para enriquecer en lugar de empobrecer nuestras capacidades cognitivas, pero esto requiere subordinarlas a objetivos sociales definidos éticamente en lugar de a la lógica de la acumulación de capital, y asegurar niveles de acceso que contribuyan a cerrar otras brechas que nos afectan.

Como veremos en lo que resta de este ensayo, todo ello plantea desafíos particulares para los sistemas educativos. No basta con proteger a los estudiantes de los efectos más nocivos de la tecnología digital; necesitamos desarrollar su capacidad para entender y transformar las condiciones que producen estos efectos.

El caso peruano: el meme en una sociedad precaria

La situación general que hemos descrito adquiere características propias en cada caso particular. El caso peruano es uno en el que los atributos específicos se asocian a que la masificación de la educación y el desarrollo de capacidades abstractas han sido fenómenos históricamente limitados, tardíos e incapaces de llegar a todos. La escuela (y, con ella, el lenguaje en formato escrito y el registro formal que lo acompaña) recién empieza a ser una realidad masiva en el Perú con los procesos de urbanización de la década de 1950.

En el marco de la lógica global de acumulación de capital en *el capitalismo de la vigilancia*, sociedades precarias como la peruana ocupan una posición particularmente vulnerable. Mientras que en países institucionalmente más sólidos se cuenta con al menos algunas salvaguardas frente a

las oligarquías tecnológicas, en contextos como el nuestro estas protecciones simplemente no existen. La precariedad institucional que caracteriza todo nuestro espacio público —evidente en el desfachatado colapso de la política (educativa) desde 2021— se traduce en una exposición sin mediaciones a las lógicas extractivistas del capitalismo de la vigilancia. Así, *el meme en una sociedad precaria* no es solo una metáfora sobre formatos de información, sino también sobre cómo la ausencia de marcos regulatorios y la debilidad institucional convierten a poblaciones enteras en espacios para la depreciación mediante nuevas formas de enajenación digital.

Aquí es necesario introducir una pequeña digresión sobre la precariedad peruana. Un tema al que no se ha brindado suficiente atención es la permanencia en el tiempo de la precariedad del empleo. Parece no importar qué tipo de políticas económicas se implementen, ya que aproximadamente dos tercios de la población económicamente activa reproduce los aspectos materiales de su vida a partir de un empleo (dependiente o autogenerado) precario, y esta situación tiene décadas de existencia. De hecho, esta situación podría remitirnos a reponderar las visiones que planteaban la existencia de un *dualismo estructural* (Lewis, 1954; Pinto, 1965), en tanto es necesario explicar la coexistencia y los vínculos entre una parte «moderna» de la economía (donde el empleo existe en condiciones más o menos ajustadas a lo que plantean las leyes) y una economía que deberíamos entender como de subsistencia, donde las unidades económicas persisten gracias a la precariedad del empleo, que sirve como un subsidio a su operación (muchos de los mal llama-

dos «emprendimientos» serían económicamente inviables si asumiesen los costos básicos de un empleo decente –vacaciones, jornada de trabajo normal, seguro médico, fondo de pensiones– y el pago de un impuesto a la renta). Asimismo, es preciso entender la conformación histórica de esta precarización, para lo cual probablemente habría que revisar los procesos mayores de desposesión desde las reformas borbónicas en el siglo XVIII y la expansión de las haciendas de la segunda mitad del siglo XIX. Finalmente, resultaría importante entender el vínculo entre la precariedad del empleo y la precariedad institucional que seguramente está vinculada a la operación de un Estado a partir de recursos mínimos (que no se explican por el volumen de personas en precariedad, sino por la concentración del valor agregado y, con ello, de la capacidad de influir en la política) que lo hacen incapaz de lograr niveles mínimos de *law enforcement*. Dejando este comentario como una invitación a la reflexión, retomo el hilo de análisis principal de este acápite.

Lo peculiar de nuestro caso es que esta masificación educativa es posterior a la entrada de la radio y ocurre simultáneamente con el ingreso de la televisión en nuestras vidas. Algunos educadores tuvieron la sabiduría de entender esta conjunción e iniciaron la televisión educativa a inicios de la década de 1960. Sin embargo, no hemos sabido entender lo que significa esa simultaneidad y su impacto de largo plazo en términos de la consolidación de capacidades para el manejo del código escrito en el país en su conjunto. A ello se suma la triste forma en la que ha devenido la TV peruana, que ha llevado a niveles indescriptibles la tendencia

global a prescindir de sus responsabilidades públicas (constitucionalmente establecidas) y abocarse exclusivamente a un entretenimiento baladí o, en el peor de los casos, destructivo. Esta peculiar sincronía entre la expansión educativa y la transformación mediática marca profundamente la manera como los peruanos nos relacionamos con la información y el conocimiento.

La educación peruana pasó por un período particularmente crítico durante la profunda crisis multifacética vivida por el país entre 1975 y 1990. Esta «larga noche de la educación peruana» (Guadalupe, Twanama, & Castro, 2018), si bien parece cosa del pasado, aún pesa sobre nosotros, pues somos los adultos peruanos de hoy los que vivimos nuestra experiencia educativa fundamental en una escuela derruida en medio de un país en escombros. No debe sorprendernos, entonces, que hoy 7 de cada 10 peruanos de entre 16 y 65 años tengan dificultades importantes para el manejo de textos escritos, que lo mismo aplique a 4 de cada 5 cuando se trata del uso de números también mediado por la escritura y que los más jóvenes muestren desempeños medios solo ligeramente mejores que los de mayor edad (Díaz, Guadalupe, & Yamada, 2021). La magnitud del problema es tan vasta que se observan dificultades en personas que han logrado cualquier nivel de estudios (incluida la educación terciaria).

Valentina, como profesional formada en esa larga noche de la educación peruana, tuvo la suerte de contar con antecedentes familiares y una posición socioeconómica que le permitieron escapar de la precariedad educativa que marcó a su generación.

Esto le permite percibir los problemas (y sentirse rodeada por una sociedad a la que no entiende) e intentar proteger a sus hijos de las nuevas formas de empobrecimiento cognitivo.

Este es el terreno sobre el cual la revolución digital está operando en (la mayor parte de) nuestro país. Una población que apenas estaba consolidando capacidades básicas de lectoescritura se encuentra ahora enfrentada a una transformación radical en las formas de procesar información, y hay un segmento de la población que empieza a enfrentarse al mundo digital a través de la telefonía celular y que es el socialmente más relegado del país, lo que incluye ser sujeto de las condiciones más precarias de educación formal.

Los desafíos que esta situación plantea son particularmente agudos en tres ámbitos:

En primer lugar, en el *desarrollo de competencias lingüísticas fundamentales*. La escuela peruana debe ahora no solo remediar las deficiencias históricas en el manejo del código escrito, sino hacerlo en un entorno que privilegia formas de comunicación cada vez más simples y fragmentadas, al tiempo que debe proteger el carácter multilingüístico del país. Llamar la atención sobre este elemento resulta de singular trascendencia, como señaló Zúñiga (2021).

En segundo lugar, en *la formación docente*. Los maestros peruanos, formados ellos mismos en este contexto de limitaciones (Perú: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, 2020), deben ahora navegar la compleja transición digital mientras intentan desarrollar en sus estudiantes capacidades con las que ellos mismos tienen dificultades. Como ya hemos

documentado (Guadalupe & Huamaní, 2022), una proporción elevada de docentes muestra dificultades importantes en dimensiones que deberíamos considerar básicas, lo que, por cierto, no es un atributo exclusivo de la docencia o uno en el que los docentes estén en dificultades distintas que las observadas en otros profesionales. De hecho, la única evidencia sistemática con la que contamos sobre las habilidades básicas de los peruanos adultos muestra que los profesores se encuentran exactamente donde uno esperaría encontrarlos considerando su formación terciaria (en universidades o institutos), es decir, no hay evidencia de que muestren algo diferente de lo que sucede con otros profesionales en términos medios (Guadalupe & Huamaní, 2022). Además, debe notarse que la docencia es una carrera feminizada (en la educación inicial, las docentes representan más del 95% del total, mientras que en primaria alrededor del 60% y aproximadamente el 45% en educación secundaria) por lo que los problemas asociados a la desigual distribución de las tareas domésticas y de cuidado tienen un efecto particular.

En tercer lugar, en la *organización misma del sistema educativo*. La estructura centralista y burocrática heredada del siglo XX y reforzada en el XXI resulta particularmente inadecuada para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. La rigidez administrativa y la tendencia a la prescripción detallada del comportamiento docente limitan la capacidad del sistema para adaptarse y responder a las nuevas realidades, especialmente si tomamos en cuenta la estructura atomizada del sistema (Guadalupe, Pablo, & Rivera, 2021; Guadalupe & Rivera, 2020).

Los intentos de reforma educativa en el Perú han tendido a oscilar entre dos extremos problemáticos. Por un lado, reformas tecnocráticas que, en su búsqueda de «eficiencia», han profundizado el carácter prescriptivo y centralista del sistema. Por otro, los diversos intentos voluntaristas por abarcar lo que no podemos abarcar dadas las restricciones que tenemos.

Tal vez el área más complicada del momento actual es que, tras 25 años de continuidad en la política educativa (Guadalupe *et al.*, 2017; Unesco, 2017) –continuidad de aspectos valiosos y de aspectos muy problemáticos–, desde julio de 2021 carecemos de política educativa (y de cualquier otro tipo). La masiva y sistemática captura del Estado por parte de grupos de interés (legales e ilegales) carentes de cualquier cosa que pueda asemejarse a una agenda pública es una de las dificultades mayores, ya que claramente no existe en el espacio de las autoridades ningún resquicio de interés por abordar problemas públicos, al punto que no sería exagerado decir que, lamentablemente, el Perú no ha tenido un ministro de Educación (ni de ningún otro sector) desde hace cuatro años.

Acápite 11: no se trata solo de interpretar el mundo

La comprensión de los desafíos que enfrentamos –desde la reversión del *efecto Flynn* hasta la afectación de la salud mental en el entorno digital, y cuál es el motor subyacente a estos– no tiene por qué traducirse en parálisis o pesimismo. Si bien las transformaciones que hemos descrito son profundas y están impulsadas por poderosas fuerzas sistémicas, existen espacios para la acción transformadora, ya que, finalmente, las estructuras sociales no solo condicionan la acción de las personas, sino que también son el resultado de esta (Archer, 1995a, 1995b; Giddens, 1984). Aquí me quiero enfocar en algunas tareas posibles (y que entiendo como centrales) desde el mundo de los sistemas educativos.

Como he postulado previamente, la crisis de salud mental surge de formas específicas de procesamiento de informa-

ción que fragmentan la experiencia cognitiva y deterioran nuestra capacidad para construir sentidos complejos y vínculos profundos. Por ello, la respuesta educativa no puede limitarse al cuidado interpersonal de los vínculos –aunque esto sea necesario–, sino que debe transformar fundamentalmente los modos de conocer, sentir y construir vínculos. No se trata solo de profesores más amables o «empáticos» operando en un sistema deshumanizante, sino de una educación que, reconociendo la integralidad del estudiante, genere vínculos genuinamente acogedores y formas de conocimiento que restauren la capacidad para el pensamiento complejo. Sugiero tres ámbitos de acción coincidentes con las tres dimensiones del problema antes mencionadas:

A nivel emocional: crear espacios acogedores y recuperar la autonomía afectiva. La primera dimensión de acción debe abordar directamente la enajenación emocional producida por la captura algorítmica de nuestros procesos afectivos. Para ello, es imperativo que las instituciones educativas se conviertan en espacios acogedores que impulsen interacciones sanas, cordiales, amigables (como siempre habría de ser una institución educativa), pero que vayan más allá del simple cuidado interpersonal: deben ser espacios donde los estudiantes puedan recuperar la propiedad y el control sobre sus procesos emocionales y desarrollar una identidad coherente que no dependa de la validación digital externa. Esto significa operar como un oasis o refugio en medio de espacios de hostilidad y agresión, pero también como laboratorios donde se cultiven la introspección, el diálogo interior y la capacidad para construir vínculos auténticos.

Esto significa no solamente que es preciso poner el tema de la salud mental en un lugar central de la labor educativa, sino también revisar las prácticas propias que puedan terminar, sin intención, reforzando los problemas. Por ejemplo, en diversas instituciones educativas se equipara, equívocamente, exigencia, esfuerzo y calidad académica con sufrimiento, y se somete a los estudiantes a presiones no solo innecesarias, sino también inadmisibles y contraproducentes: aprender es una tarea gratificante y, por ello, no solo es pedagógicamente absurdo convertirla en un martirio (probablemente asumiendo que pasar 40 años en el desierto es una forma adecuada de formar el carácter), sino, y fundamentalmente, es algo que los educadores debemos repudiar como hemos repudiado el maltrato físico, ya que, finalmente, el maltrato físico y el maltrato emocional son formas de acción reprensibles desde la defensa de la dignidad humana. En el presente contexto, además, es un acto de crueldad. Asimismo, en un mundo en el que se afirma que todo debe ser «fácil», valorar y disfrutar el despliegue del esfuerzo personal resulta imprescindible.

A nivel cognitivo: restaurar las capacidades lingüísticas y el pensamiento complejo. La segunda dimensión debe abordar directamente la fragmentación cognitiva producida por el procesamiento de información digital. Esto implica crear experiencias educativas que contrarresten sistemáticamente los atributos empobrecedores de la información contemporánea mediante la protección y desarrollo de las capacidades lingüísticas fundamentales. Las instituciones educativas de todo nivel deben ser espacios protegidos don-

de el lenguaje, en su registro formal y complejo, no solo se «enseñe», sino que se **practique** cotidianamente de modo intencional, terco e indesmayable, desarrollando capacidades de abstracción frente a lo concreto-visual, atención sostenida frente a lo breve, narrativas complejas frente a lo discreto, memoria y reflexión frente a lo efímero, y autonomía en el procesamiento frente a lo adictivo. Todo ello lleva a estudiantes que son, finalmente, capaces de discernir y, con ello, decidir y actuar.

A nivel social: regenerar vínculos profundos y contrarrestar la fragmentación. La tercera dimensión debe enfrentar la fragmentación social y la erosión de la capacidad para construir comunidades que trasciendan los círculos inmediatos. Durante la pandemia, se expusieron claramente las brechas no solo de acceso tecnológico, sino también las profundas diferencias en las capacidades para aprovechar las herramientas digitales y mantener vínculos educativos significativos. La educación debe ser el espacio donde se cultive activamente la capacidad para imaginar y construir formas de vida social alternativas a las impuestas por la lógica de la acumulación de capital, hoy mediadas por plataformas digitales, promoviendo la colaboración genuina, el diálogo sostenido y la construcción de proyectos colectivos. Para ello, el entronque de la labor educativa en el contexto (local, pero no solo local) es de crucial importancia, así como resulta fundamental contrarrestar los altos niveles de segregación existentes en sistemas educativos como el peruano (Carrillo, 2021).

Así, los docentes debemos asegurar que cada institución educativa sea un espacio de acogida, un ambiente cálido en

el que los estudiantes puedan desarrollar sanamente estas capacidades, y la política pública tiene como responsabilidad enriquecer el entorno escolar y los entornos locales en términos de presencia del texto escrito en diversos formatos (incluida la presencia de literatura de ficción para ser leída en **textos íntegros** y no solo en compilaciones de fragmentos).

Esta tarea es particularmente crucial en contextos en los que los estudiantes provienen de entornos lingüísticamente empobrecidos. No se trata de negar o menospreciar las formas de comunicación propias de los estudiantes, sino de expandir su repertorio lingüístico para incluir las formas de expresión necesarias para el pensamiento complejo.

La implementación del «nuevo enfoque pedagógico» desde la década de 1990 ilustra parte importante de los problemas que tenemos cuando tratamos de abordar desafíos mayores, como el que acabamos de mencionar. Si bien hemos buscado de modo adecuado promover aprendizajes que tengan significado para las personas (es decir, que sean pertinentes y relevantes) y el desarrollo de aprendizajes complejos, su traducción burocrática a menudo resultó en formalismos que, paradójicamente, empobrecieron la práctica pedagógica (De Belaunde, González, & Eguren, 2013; Eguren & De Belaunde, 2024; Guerrero, 2018). Asimismo, la proliferación de formatos y requisitos documentales terminó consumiendo energías que podrían haberse dedicado al desarrollo efectivo de capacidades. Quizás el ejemplo más ilustrativo de la pobreza pedagógica sea el ritual (extendido por casi todo el sistema educativo) de componer sílabos con formatos rígidos, exigir rúbricas de evaluación sin saber para

qué, y haber construido una suerte de *index* con verbos prohibidos en la formulación de objetivos de aprendizaje, para no decir nada acerca de la poca atención que se ha dado al hecho de que no todo lo que el sistema educativo debe promover como aprendizajes se aprende del mismo modo (Twanama, 2021).

Los desafíos actuales de la educación peruana requieren una respuesta que opere simultáneamente en estos tres niveles. No se trata de «volver a lo básico» o de priorizar (desde una nueva versión de reduccionismo simplista) «aprendizajes fundamentales» desdeñando el resto del currículo, sino de entender que el equilibrio emocional y el manejo solvente del lenguaje en su registro formal son la base sobre la que se construyen otras capacidades y realidades complejas (incluida la propia identidad) y que ambos planos interactúan (puedo aprender matemáticas reforzando mi autoestima o mi capacidad para la reflexión crítica) y esto supone reconocer, y esta es probablemente la parte más complicada, pues nos toca personalmente, que tenemos problemas mayúsculos en estos planos, así como que la creación de entornos sanos y el desarrollo de las competencias lingüísticas no son asuntos privativos de las áreas de «bienestar» o de los cursos de «lenguaje», sino de toda la labor pedagógica, así como de la vida institucional en su conjunto. A fin de cuentas, el propio manejo del lenguaje se enriquece cuando abordamos temas diversos.

Sin embargo, estos cambios solo serán efectivos si se enmarcan en una comprensión más amplia de los desafíos a los que nos enfrentamos. La educación peruana no solo debe li-

diar con sus limitaciones históricas; debe hacerlo en un contexto en el que las propias capacidades que busca desarrollar están siendo sistemáticamente erosionadas por las dinámicas de la acumulación de capital en el entorno digital.

Como postula el *Proyecto Educativo Nacional* al 2036 (Perú: Consejo Nacional de Educación, 2020), necesitamos una educación que forme ciudadanos capaces de pensar críticamente y actuar éticamente en un mundo cada vez más complejo. Pero este objetivo requiere más que reformas educativas profundas (que no hemos tenido); demanda una transformación más honda de las condiciones sociales y económicas que actualmente socavan el desarrollo de estas capacidades.

La transformación del sistema educativo peruano debe partir de reconocer que el modelo centralista y burocrático actual es inadecuado para los desafíos que enfrentamos. Necesitamos avanzar hacia un sistema que se base en la acción autónoma de las instituciones educativas, acompañada de apoyo logístico-administrativo estatal y de supervisión independiente de la gestión, como señala el mencionado *Proyecto Educativo Nacional*. La política tiene como propósito *habilitar* la acción de los agentes educativos, no *prescribirla*, y en este terreno resuena como una crítica a gran parte de la tecnocracia el párrafo final del ensayo sobre la libertad de Mill (2002[1859]).

Esta autonomía institucional debe estar fundamentada en equipos docentes solventes. El elemento central para que un sistema basado en la autonomía de las instituciones opere es la composición de estas. Esto implica repensar radical-

mente no solo su organización, sino también los mecanismos de selección y desarrollo profesional docente. Esta es una tarea muy compleja en un país en el que no abundan los adultos lingüísticamente competentes, por lo que la restricción asociada a la posesión de un título profesional específico solo reduce el potencial *pool* de candidatos sin brindar garantía alguna de ningún tipo. Los importantes incrementos salariales que hemos tenido desde 2017 pueden contribuir a atraer a jóvenes talentosos a la carrera docente, pero, por supuesto, el salario es insuficiente para ello: es imperativo trabajar en la recuperación reputacional de la docencia, para lo que una carrera basada en el mérito profesional (hoy socavada) puede ser un pilar fundamental. Lamentablemente, en los últimos cuatro años se ha laborado expresamente para bloquear el acceso de personas talentosas a la carrera docente mediante el aligeramiento de la principal barrera sustantiva de acceso con la que contábamos desde 2014 (la *Prueba Única Nacional*). Si bien la política educativa que siguió a la legislación de 2012 no abordó el problema de una creciente proporción de docentes bajo contratos temporales, la manera como finalmente se ha abordado este problema ha creado un problema mayor de perpetuación de docentes nombrados que nunca debieron serlo (tampoco debieron ser docentes contratados): como en todos los demás ámbitos de la vida nacional, el interés particular de la corporación ha avasallado el interés público, limitando las posibilidades de que cada estudiante tenga el docente al que tiene derecho.

El financiamiento educativo también requiere una transformación profunda. No se trata solo de incrementar re-

cursos, sino de asegurar que su asignación responda a las necesidades de las instituciones y promueva la equidad. Necesitamos determinar no solo cuánto más se necesita (lo que nos debe obligar a plantearnos cuán magra es la recaudación tributaria y por qué es así –la respuesta simple que apunta a la «informalidad» es equívoca, dado que el valor agregado no se concentra en esta parte de la economía, lo que nos lleva a la digresión previa sobre la precariedad peruana)–, sino también cómo debe distribuirse para atender efectivamente las necesidades diferenciadas de los estudiantes.

El papel de la tecnología en la transformación educativa debe repensarse fundamentalmente. La pandemia mostró tanto el potencial como las limitaciones de las soluciones puramente tecnológicas –como si los problemas que tuvimos con las OLPC²¹ (Cristia *et al.*, 2012) no hubiesen bastado. La introducción de sistemas de gestión del aprendizaje (*learning management systems*) inteligentes (basados en AI) puede enriquecer las experiencias de aprendizaje, pero solo si se integran en una pedagogía que priorice el desarrollo equilibrado de la personalidad y de las capacidades complejas. La transformación pedagógica necesaria implica un equilibrio delicado. Por un lado, debemos reconocer y aprovechar las nuevas posibilidades que ofrece la tecnología digital. Por otro, debemos asegurar que su uso contribuya al desarrollo de capacidades fundamentales en lugar de erosionarlas. Esto significa diseñar experiencias de aprendizaje que utilicen lo

²¹ OLPC: One Laptop per Child (un computador portátil por niño) fue un programa de distribución de dispositivos impulsado desde 2006 por Nicholas Negroponte.

digital no como un fin en sí mismo, sino como herramientas para el desarrollo del pensamiento complejo, y basándonos solo en aquellas herramientas que sirvan para ello, evitando la tentación de recurrir fundamentalmente a la búsqueda de lo simple o entretenido.

Las prácticas pedagógicas deben promover activamente el desarrollo de capacidades que el entorno digital tiende a debilitar: la atención sostenida, la lectura profunda, la construcción de argumentos complejos, la introspección y el diálogo interior. Esto requiere crear espacios protegidos donde estas capacidades puedan cultivarse, aun cuando vayan «a contracorriente» de las tendencias dominantes. Así, por ejemplo, resulta un contrasentido que los docentes consideren la posibilidad de limitar las cargas de lectura de los estudiantes cuando, en realidad, de lo que se trata es de establecer un proceso ordenado que los lleve de la situación actual a ser capaces de leer (con disfrute) volúmenes importantes de material escrito. Establecer «máximos» termina creando una espiral descendente que reproduce y agrava el problema, cuando de lo que se trata es de crear una espiral ascendente que lo rompa.

Mucho de lo aquí planteado resuena directamente con lo que el *Proyecto Educativo Nacional* vigente (Perú: Consejo Nacional de Educación, 2020) identifica como impulsores del cambio; asimismo, dicho marco estratégico de políticas fue construido pensando en la construcción de una sociedad democrática. En ese marco, un tema que merece particular atención se vincula a dos elementos fundamentales de la propuesta pedagógica.

El primero está dado por la imposibilidad de pensar un cambio profundo si no abordamos un área abandonada por la política educativa de las últimas décadas: la formación inicial docente. Es imperativo que la política educativa priorice un proceso de cirugía mayor en este ámbito. No se trata simplemente de convertir «institutos» en «escuelas superiores» (lo que, en sí mismo, es solo un fetiche) o de asegurar condiciones básicas de operación (que deben asegurarse), sino de enriquecer la experiencia formativa en, exactamente, los mismos ámbitos que aquí hemos identificado como problemáticos. La formación docente necesita partir asegurando que los futuros docentes adquieran solvencia en el manejo de la lengua oral y escrita, sean capaces de estructurar relatos y razonamientos (orales y escritos) con diverso nivel de complejidad (y no enredarse contando un pequeño cuento o relato), cuenten con referentes histórico-culturales incorporados plenamente en su bagaje personal y profesional, y sean emocionalmente estables. Aunque resulte duro decirlo, debemos recordar lo afirmado en un informe de hace 10 años: «[...] es preciso que las [instituciones de formación docente] tengan claridad y se comprometan a garantizar que sus estudiantes aseguren a través del proceso formativo un manejo solvente de las competencias que la educación básica debió garantizar» (Universidad del Pacífico, 2015, p. 28). Si los centros de formación docente se dedican a desarrollar discursos vacíos y rituales sobre las «competencias» y los «aprendizajes significativos», o lo que fuere, habremos perdido una gran parte de la batalla.

El segundo elemento tiene que ver directamente con el enfoque pedagógico y su traducción en una propuesta curricular. En las últimas décadas, hemos hecho esfuerzos sistemáticos por consolidar una propuesta curricular a tono con lo que el pensamiento pedagógico postula y hemos fallado por varias razones, entre las que quiero destacar las siguientes:

- (i) a pesar de que el propio discurso pedagógico afirma la importancia de partir de los «saberes previos», nunca prestamos atención debida a los «saberes previos» de los docentes que debían apropiarse del currículo;
- (ii) hemos tratado de colapsar todo lo que la escuela debe promover como aprendizajes en una única categoría (*competencias*), cuando no todo puede necesariamente abordarse de esa forma: distinguir saberes, habilidades, hábitos, valores, etc., no es algo trivial, ya que cada una de esas cosas se aprende de una forma propia (Twanama, 2021), y no distinguirlos (básicamente por una mirada instrumental del aprendizaje) explica, al menos en una buena parte, las confusiones existentes y las dificultades que muchos docentes tienen para manejar el currículo;
- (iii) no hemos encontrado un balance funcional entre lo que algunos llaman «aprendizajes fundamentales» y las demás cosas que el currículo tiene que incluir, y esto obedece, hasta cierto punto, a la existencia de diversas versiones reduccionistas de la labor educativa que tampoco ayudan: la escuela tiene una función muy amplia y, por ello, lo que se propone no puede ser estrecho y, sin embargo, eso no significa que no se pueda distinguir entre aprendizajes que son requisito para otros aprendizajes (o

- que se desarrollan a través de otros aprendizajes); tener 29 competencias y un conjunto de enfoques transversales, como está planteado en el currículo actual (Perú: Ministerio de Educación, 2017), no es necesariamente el enfoque más adecuado; y
- (iv) no hemos sabido resolver la tensión entre lo que debe postular el currículo nacional como aprendizajes comunes a todos los peruanos y la manera como esos aprendizajes son trabajados a escala local: todo el currículo debe adaptarse al entorno local y, sin embargo, hemos pasado de creer que hay algunas horas para hacer adaptaciones a asumir que se necesitan currículos departamentales (mal llamados «regionales» por razones que no es el caso discutir acá).

El sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, tiene la obligación de prestar particular atención a lo que está pasando con la salud emocional y el uso del lenguaje, por todo lo expuesto en este ensayo. Si no entendemos que todos los docentes (de todos los niveles, de todas las áreas, etc.) tenemos que preocuparnos por la salud mental y el uso del lenguaje, vamos a ser incapaces de proteger a los estudiantes y crear las condiciones mínimas para que las personas puedan evaluar de modo crítico lo que sucede en el mundo actual. Claro está, este no es el único imperativo de la docencia, solo el que he querido subrayar en este texto.

Al mismo tiempo, los cambios en el sistema educativo, aunque necesarios, no serán suficientes si no se articulan con transformaciones sociales más amplias. La recuperación y el desarrollo de capacidades para el pensamiento complejo

requieren abordar las condiciones estructurales que actualmente promueven su erosión.

En primer lugar, esto significa cuestionar la lógica de la acumulación de capital y su actual encarnación: el capitalismo de la vigilancia. El cuestionamiento sistemático debe revelarnos sus efectos en el desarrollo emocional y cognitivo. Así, las escuelas pueden convertirse en espacios de resistencia donde se cultiven formas alternativas de usar la tecnología digital, pero también deben preparar a los estudiantes para entender y cuestionar las fuerzas económico-estructurales que moldean el mundo digital. Ahora bien, la crítica sin tregua del estado de cosas actual no es equivalente a construir una alternativa a este. Parte importante de los problemas del siglo XX se vincula a la incapacidad para construir un sistema poscapitalista que sea, de modo efectivo, una superación del estado de cosas actual y, por lo mismo, un paso hacia la emancipación. La tarea en este terreno es inmensa; imaginar alternativas que permitan abandonar la relación instrumental con la naturaleza y con nosotros mismos; que tomen en cuenta los atributos humanos (incluso aquellos que nos resultan incómodos) y no los banalicen o los consideren desdenables mediante el ejercicio de la voluntad de construir un «hombre nuevo»; que reconozcan que superar las condiciones derivadas de la propiedad privada de los medios de producción no se garantiza mediante la estatización, ya que, a fin de cuentas, el proyecto emancipador supone también ir más allá de Estados garantes de la cohesión en sociedades atravesadas por el conflicto, etc. Evidentemente, este ejercicio de imaginación va mucho más allá de lo que cabe en un

ensayo como este, pero tener presente su necesidad resulta crucial a fin de no perder de vista la naturaleza política de los problemas a los que nos enfrentamos.

En segundo lugar, implica reconocer y abordar las desigualdades que caracterizan el acceso tanto a la educación formal como a la tecnología digital. No basta con distribuir dispositivos o asegurar conectividad; necesitamos asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a **experiencias educativas** que desarrollen genuinamente sus capacidades.

Finalmente, la transformación educativa debe vincularse con movimientos más amplios por la democratización del conocimiento y la tecnología. Como el caso del cambio climático nos enseña, las soluciones puramente individuales o locales son insuficientes frente a problemas sistémicos. La educación debe convertirse no solo en un espacio de resistencia, sino también de imaginación y construcción de alternativas al orden existente.

Comentario final

El presente ensayo ha tratado de plantear una idea central consistente en que, a lo largo del siglo XX, vivimos una importante revolución cognitiva que está sobre la base de la afirmación de una ética de valores universales en la cual se sustenta la ciudadanía y la construcción de la democracia tal y como las entendíamos (al menos, asumimos que este entendimiento subyacía a la formulación de instrumentos universales como la *UN Charter* y la *Declaración Universal de los Derechos Humanos*) luego de la Segunda Guerra Mundial. Asimismo, ha identificado un conjunto de factores que están mermando el desarrollo del potencial cognitivo humano y que ese conjunto de factores se vincula al tipo de organización económica preponderante (basada en la acumulación ilimitada de capital) y en cómo esta ha ido cambiando en los últimos 40 años, agudizando y llevando

a niveles antes no observados la situación de enajenación en la que vivimos, lo que se traduce en una crisis de salud mental sin precedentes.

Ahora bien, los cambios en la organización económica están asociados a diversos factores y tienen consecuencias en varios planos. En este texto, solo hemos abordado un aspecto de los primeros (lo digital) y una arista de las segundas (el impacto cognitivo y una fracción de su impacto emocional), pero está claro que no se trata de lo único que está en problemas: el socavamiento de los regímenes democráticos es un elemento clave de la situación actual, como lo son también la destrucción del medio ambiente y la exacerbación de las desigualdades económicas y, consiguientemente, de poder. Sin embargo, considero necesario plantear que todos estos fenómenos, si bien tienen características propias, están entrelazados, no siendo fenómenos independientes, y que, además, tienen un sustrato común. Asimismo, he querido subrayar la importancia de las dimensiones cognitivas por tres razones:

- (i) la merma en capacidades cognitivas está vinculada a los factores previos; sin ella, es difícil entender el mundo de la posverdad y el pospensamiento;
- (ii) la merma en la competencia lingüística y las habilidades cognitivas nos dificulta entender el problema, dialogar sobre él y, especialmente, formular un razonamiento ético que nos permita afirmar valores universales (recordar la unidad de la especie como sujetos con una dignidad y libertades que le son consustanciales); y
- (iii) mi interés en los temas educativos.

Dado el entronque que existe entre los problemas de salud mental y deterioro cognitivo que estamos observando y las condiciones sistémicas asociadas a las maneras como opera la acumulación de capital en el mundo contemporáneo, la reflexión crítica sobre la realidad actual tiene que, necesariamente, ser una crítica de esas condiciones de base. Las soluciones individuales o puntuales son medidas necesarias, pero aisladas e insuficientes para lidiar con un problema que existe en una escala sistémica y global. Por ejemplo, en Australia se ha introducido muy recientemente una normativa (*The Online Safety Amendment – Social Media Minimum Age– Act*) que limita el acceso de menores de 16 años a las llamadas «redes sociales»; ciertamente, se trata de una importante medida de salud pública, pero que no altera las bases que crean el problema; en cierto modo, este tipo de legislación es equivalente a combatir la caza furtiva de especies en peligro de extinción prohibiendo a dichas especies ingresar a los lugares donde operan los cazadores, que, por otro lado, siempre encontrarán una manera de penetrar en las áreas restringidas.

El recorrido hecho en este ensayo nos deja en una posición paradójica. Por un lado, la evidencia sugiere que estamos en medio de una transformación que amenaza capacidades cognitivas fundamentales para abordar los problemas a los que nos enfrentamos como especie. Por otro lado, esta misma comprensión es lo que nos permite imaginar y construir respuestas.

La analogía con la crisis climática resulta nuevamente instructiva. Así como el cambio climático no puede enfren-

tarse sin cuestionar la lógica del crecimiento y la acumulación ilimitados, la crisis de nuestras capacidades cognitivas y de nuestra salud emocional no podrá abordarse sin desafiar la lógica que impulsa la actual forma de acumulación de capital. En ambos casos, la solución requiere transformaciones que van más allá de ajustes técnicos (es decir, demandan del plano de la política) o cambios individuales de comportamiento (es decir, suponen la acción colectiva). Frente a un presente intolerable, la necesidad y urgencia del cambio social resulta manifiesta (Lazzarato, 2022).

La educación tiene un papel crucial en esta transformación, pero solo si la entendemos como parte de un proyecto más amplio de emancipación humana. El desarrollo y la preservación de capacidades para el pensamiento complejo es, en última instancia, una tarea política que requiere repensar, entre otras dimensiones, cómo organizamos la producción y distribución del conocimiento en nuestras sociedades.

Como Valentina y sus primos tenían claro, cambiar deliberadamente el mundo requiere más que buenas intenciones: requiere capacidad para pensar de manera compleja y actuar colectivamente. Hoy, esa tarea es más urgente que nunca.

Es en este contexto que uno puede, con alegría, recordar la íntima alianza que, para Rolland, conformaba la verdadera humanidad y que Gramsci adoptó y machacó durante sus años de prisión política bajo el fascismo (Gramsci, 1975[1929-1935]): el intelecto nos permite entender un mundo complejo, desafiante y feroz, un mundo que duele y abate, pero el ideal nos brinda una fuente confiable de opti-

mismo, ya que «su vida ardiente es la negación de la muerte [...] bloqueando la ruta al desánimo y diciendo a sus sueños “¿por qué no?”» (Rolland, 1920, p. 2)²².

Construir sociedades de justicia y libertad reposa en ese análisis y en esos sueños, ya que, finalmente, la labor crítica no ha de ser concebida como una pasión de la cabeza, sino como la cabeza de la pasión (Marx, 1982[1844], p. 493).

²² Texto original: «[...] son ardente vie est la négation de la mort [...] en barrant la route au découragement, et disant à ses rêves “Pourquoi pas?”». Traducción propia.

Referencias

- Abugattás, J. (1986). Ideología y ciudadanía en el Perú actual. *Quehacer*, (42), 54-55.
- Acebedo, L., Buil-Legaz, L., Adrover-Roig, D., & Aguilar-Mediavilla, E. (2020). Impact of the use of media devices within the family context on the language of preteens. *Children*, 7(12), 281. Multidisciplinary Digital Publishing Institute. <https://www.mdpi.com/2227-9067/7/12/281>
- Aguacondo Maguina, J. A., Sandoval De Armero, E. Y. K., Dionisio Gutierrez, L. C., & Ruiz Delgado, A. A. (2022). *Tiempo de uso de pantalla e inteligencia en niños*. Universidad de Lima. <https://repositorio.ulima.edu.pe/handle/20.500.12724/18388>
- Applebaum, A. (2020). *Twilight of democracy: The seductive lure of authoritarianism* (Kindle). Nueva York: Vintage.
- Applebaum, A. (2021, 2 de septiembre). «El declive de la democracia no es inevitable, pero tampoco la supervivencia de la democracia es inevitable. Depende de las decisiones

- que tomemos». BBC. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-58391147>
- Archer, M. (1995a). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (1995b). *Culture and agency. The place of culture in social theory* (Revised). Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2013). *Social origins of educational systems* (Kindle). Londres; Nueva York: Routledge.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., & Norrie, A. (Eds.). (2007). *Critical realism: Essential readings*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Arendt, H. (1998). (Original 1951) *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus.
- Aristóteles. (1920). (Original c. 330 a. e. c.) *Politics*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, D. P., Eslinger, P. J., Benavides, M., Peters, E., Dieckmann, N. F., & Leon, J. (2015). The cognitive impact of the education revolution: A possible cause of the Flynn Effect on population IQ. *Intelligence*, 49, 144-158.
- Baricco, A. (2013). *I barbari. Saggio sulla mutazione*. Milán: Feltrinelli.
- Baricco, A. (2018). *The game*. Turín: Giulio Einaudi.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming life* (1.ª ed.). Cambridge ; Malden, MA: Polity Press.
- de Belaunde, C., González, N., & Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente (Plancad)*. Lima: IEP.
- Bergen, B. K. (2012). *Louder than words: The new science of how the mind makes meaning*. Nueva York, NY: Basic Books.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. Leeds: Leeds Books.
- Bhaskar, R. (1998). *The possibility of naturalism: A philosophical critique of the contemporary human sciences*. Londres: Routledge.

- Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. Londres; Nueva York: Routledge.
- Bhaskar, R. (2012). *The philosophy of metareality: Creativity, love and freedom*. Abingdon, Oxon Nueva York: Routledge.
- Bhaskar, R. (2016). *Enlightened common sense: The philosophy of critical realism (edited by Mervyn Hartwig)* (Kindle). Oxon: Routledge.
- Binkofski, F., & Borghi, A. M. (2014). *Words as social tools: An embodied view on abstract concepts*. Springer Briefs in Psychology. Nueva York, NY: Springer New York. <http://link.springer.com/10.1007/978-1-4614-9539-0>
- Biondi, J. J., & Zapata, E. E. (1988). *Ortografía: ¿error o problema?* Lima: Universidad de Lima, Facultad de Ciencias Humanas.
- Biondi, J. J., & Zapata, E. E. (2006). *La palabra permanente: Verba manent, scripta volant: teoría y prácticas de la oralidad en el discurso social del Perú*. Lima: Fondo Editorial del Congreso del Perú.
- Bloom, P. (2000). Language and thought: Does grammar makes us smart? *Current Biology*, 10(14), R516-R517.
- Bloom, P. (2013). *Just babies: The origins of good and evil* (Kindle). Nueva York: Broadway Books.
- Bloom, P. (2016). *Against empathy: The case for rational compassion* (Kindle). Nueva York: Harper Collins.
- Boethius, A. (2003). (Original 523) *The consolation of philosophy* (Kindle). Londres: Penguin.
- Borghi, A. M. (2020). A future of words: Language and the challenge of abstract concepts. *Journal of Cognition*, 3(1). <https://journalofcognition.org/articles/10.5334/joc.134>
- Borghi, A. M. (2022). Concepts for which we need others more: The case of abstract concepts. *Current Directions in Psychological Science*, 31(3), 238-246. Sage Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/09637214221079625>

- Borghgi, A. M. (2023). *The freedom of words: Abstractness and the power of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borghgi, A. M., & Fernyhough, C. (2021). Concepts, abstractness and inner speech. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 378(1870). <https://royalsocietypublishing.org/doi/epdf/10.1098/rstb.2021.0371>
- Borghgi, A. M., & Tummolini, L. (2020). Touch me if you can: The intangible but grounded nature of abstract concepts. *Behavioral and Brain Sciences*, 43, e123. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/journals/behavioral-and-brain-sciences/article/abs/touch-me-if-you-can-the-intangible-but-grounded-nature-of-abstract-concepts/8B564BE2696574E688CA701B8ED697F1>
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2000). *Reproduction in education, society and culture* (2.^a ed.). Londres, Thousand Oaks; Nueva Delhi: Sage.
- Bratsberg, B., & Rogeberg, O. (2018). Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(26), 6674-6678. National Academy of Sciences.
- Brockman, J. (Ed.). (2010). *Is the internet changing the way you think?* (EPub). Sidney; Toronto; Auckland; Londres; Nueva York: Edge Foundation / Harper Collins.
- Byeon, H., & Hong, S. (2015). Relationship between television viewing and language delay in toddlers: Evidence from a Korea national cross-sectional survey. *PLoS ONE*, 10(3), e0120663. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4365020/>
- Campbell, D. T. (1979). Assessing the impact of planned social change. *Evaluation and Program Planning*, 2(1), 67-90.
- Carr, N. G. (2011). *The shallows: What the Internet is doing to our brains*. Nueva York: W. W. Norton.
- Carrillo, S. (2021). Ni juntos ni revueltos. La segregación escolar como uno de los grandes desafíos del Bicentenario.

- En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos* (pp. 273-286). Lima: Universidad del Pacífico.
- Caruana, F., & Borghi, A. M. (2016). *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente* (Kindle). Boloña: Il Mulino.
- von Clausewitz, C. (2021). (Original 1832) *On War* (The Project Gutenberg). Londres.
- Cooper, B., & Dunne, M. (1998). Anyone for tennis? Social class differences in children's responses to national curriculum mathematics testing. *The Sociological Review*, 46(1), 115-148. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-954X.00092/abstract>
- Cooper, B., & Dunne, M. (2000). *Assessing children's mathematical knowledge. Social class, sex and problem-solving*. Buckingham; Filadelfia: Open University Press.
- Cristia, J., Ibararán, P., Cueto, S., & Severín, E. (2012). *Technology and child development: Evidence from the One Laptop per Child Program*. Washington D. C.: IDB.
- Crystal, D. (2011). *Internet linguistics: A student guide*. Routledge.
- D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos S. A.
- Dawkins, R. (2006). (Original 1976) *The selfish gene: 30th anniversary edition* (3.^a ed.). OUP Oxford.
- Dennett, D. (2018). *From bacteria to Bach and back: The evolution of minds* (Kindle). Nueva York: W W Norton & Company.
- Díaz, H., Guadalupe, C., & Yamada, G. (2021). Educación peruana: avances, nudos y perspectivas. En A. Beltrán, C. Sanborn & G. Yamada (Eds.), *En búsqueda de un desarrollo integral. 20 ensayos en torno al Perú del Bicentenario* (pp. 417-440). Lima: Universidad del Pacífico. <https://fondoeditorial.up.edu.pe/producto/en-busqueda-de-un-desarrollo>

- llo-integral-20-ensayos-en-torno-al-peru-del-bicentenario-libro-digital/
- Dove, G. (2020). More than a scaffold: Language is a neuroenhancement. *Cognitive Neuropsychology*, 37(5-6), 288-311. Routledge.
- Dove, G. (2022). *Abstract concepts and the embodied mind: Rethinking grounded cognition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dunbar, R. (2010). *How many friends does one person need?: Dunbar's number and other evolutionary quirks*. Harvard University Press.
- Durkheim, É. (1984). (Original 1893) *The division of labour in society*. Londres: Macmillan.
- Durkheim, É. (2023). (Original 1912) *The Elementary Forms of Religious Life* (Kindle). Nueva Delhi: Revelation Press / Grapevine India.
- Dutton, E., van der Linden, D., & Lynn, R. (2016). The negative Flynn Effect: A systematic literature review. *Intelligence*, 59, 163-169. JAI.
- Eco, U. (2017). *Il fascismo eterno*. Milán: La Nave di Teseo.
- Eguren, M., & de Belaunde, C. (2024). *El aprendizaje de la nación*. Lima: IEP. <https://fondoeditorial.iep.org.pe/producto/el-aprendizaje-de-la-nacion/>
- Federici, S. (2010). The reproduction of labour-power in the global economy, Marxist theory and the unfinished feminist revolution. *Caring Labor: An Archive*. <https://caringlabor.wordpress.com/2010/10/25/silvia-federici-the-reproduction-of-labour-power-in-the-global-economy-marxist-theory-and-the-unfinished-feminist-revolution/>
- Flynn, J. (1984). The mean IQ of Americans: Massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95(1), 29-51. EE. UU.: American Psychological Association.
- Flynn, J. (2007). *What is intelligence?: Beyond the Flynn effect*. Cambridge, Reino Unido; Londres: Cambridge University Press.

- Flynn, J. (2013). *Why our IQ levels are higher than our grandparents'* (Video). TED. https://www.ted.com/talks/james_flynn_why_our_iq_levels_are_higher_than_our_grandparents?subtitle=en&geo=es
- Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. Londres: Free Press.
- Gallese, V., & Ammaniti, M. (2014). *La nascita della intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia*. Milán: Raffaello Cortina Editore.
- Gallese, V., & Morelli, U. (2024). *Cosa significa essere umani? Corpo, cervello e relazione per vivere nel presente*. Milán: Raffaello Cortina.
- Geipel, J., Hadjichristidis, C., & Surian, L. (2025). What goes around comes around: Foreign language use increases immanent justice thinking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 119, 104747.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1985). *The nation-state and violence: Volume 2 of A contemporary critique of historical materialism*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press.
- Graham, J., Haidt, J., Koleva, S., Motyl, M., Iyer, R., Wojcik, S. P., & Ditto, P. (2013). Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism. En *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 47, pp. 55-130). San Diego, Waltham, Londres, Oxford, Ámsterdam: Academic Press.
- Gramsci, A. (1975). (Original 1929-1935) *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci* (vols. 1-4). Turín: Giulio Einaudi editore.
- Granito, C., Scorolli, C., & Borghi, A. M. (2015). Naming a Lego world. The role of language in the acquisition of abstract concepts. *Plos ONE*, 10(1), e0114615. <https://dx.plos.org/10.1371/journal.pone.0114615>

- Greene, J. (2013). *Moral tribes: Emotion, reason, and the gap between us and them*. Nueva York: Penguin Press.
- Greenfield, S. (2004). *Tomorrow's people: How 21st-century technology is changing the way we think and feel*. Londres: Penguin.
- Greenfield, S. (2013a). *Mind change: How digital technologies are leaving their mark on our brains*. Nueva York, NY: Ebury Publishing.
- Greenfield, S. (2013b). *2121: A tale from the next century* (Kindle). Londres: Head of Zeus Ltd.
- Guadalupe, C. (2024). Desempeños diferenciados en una evaluación de matemáticas en Perú: entorno local y abstracción en escuelas rurales. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 16(21), 35-57. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/487>
- Guadalupe, C., & Huamaní, A. (2022). *Docencia y mérito profesional en la Educación Básica peruana: Reflexiones para abordar un problema complejo*. Documento de Discusión CIUP. Lima: Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/3745>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Lima: Grade. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/estado-de-la-educacion-en-el-peru-analisis-y-perspectivas-de-la-educacion-basica/>
- Guadalupe, C., Pablo, F., & Rivera, A. (2021). Escuelas integradas de Educación Básica Regular – escala, autonomía y territorio. En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos*. Lima: Universidad del Pacífico. <https://fondoeditorial.up.edu.pe/producto/la-educacion-peruana-mas-alla-del-bicentenario-nuevos-rumbos-ebook/>
- Guadalupe, C., & Rivera, A. (2020). *Cómo crear centros educativos integrados de Educación Básica Regular*. Lima: Uni-

- versidad del Pacífico. <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/2712>
- Guadalupe, C., Twanama, W., & Castro, M. P. (2018). *La larga noche de la educación peruana: comienza a amanecer*. Documentos de Discusión CIUP. Lima: Universidad del Pacífico. <http://repositorio.up.edu.pe/handle/11354/2184>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. Lima: Grade/Forge. <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/CurriculoNacional.pdf>
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion* (Kindle). Nueva York: Pantheon Books.
- Haidt, J. (2024). *The anxious generation: How the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. Penguin Press.
- Hamlin, J. K., Mahajan, N., Liberman, Z., & Wynn, K. (2013). Not like me = bad: Infants prefer those who harm dissimilar others. *Psychological Science*, 24(4), 589-594.
- Han, B.-C. (2015). *The burnout society*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Hancox, R. J., Milne, B. J., & Poulton, R. (2005). Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(7), 614-618. <https://doi.org/10.1001/archpedi.159.7.614>
- Harper, A. (2017). How Internet music is frying your brain. *Popular Music*, 36(1), 86-97. Cambridge University Press.
- Harris, J. A. (2021). *Hume: A very short introduction*. OUP Oxford.
- Harvey, D. (2005). *The New Imperialism*. Oxford; Nueva York: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2011). *The enigma of capital: And the crises of capitalism*. Oxford University Press.

- Harvey, D. (2018). (Original 1982) *The limits to capital*. Londres: Verso Books.
- von Hayek, F. (1973). Cosmos and taxis. En *Law, Legislation and Liberty. Volume 1* (pp. 35-54). Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Henderson, R. (2020). *Reimagining capitalism in a world on fire* (Kindle). Nueva York: Public Affairs.
- Hollis, M. (1977). *Models of man: Philosophical thoughts on social action*. Cambridge Philosophy Classics (Kindle). Cambridge: Cambridge University Pres.
- Hume, D. (2016). (Original 1734-1779) *Delphi complete works of David Hume*. Delphi Classics.
- Huxley, A. (2024). (Original 1932) *Brave new world*. Pomodoro Books.
- Jensen, K., Call, J., & Tomasello, M. (2007). Chimpanzees are rational maximizers in an ultimatum game. *Science*, 318(5847), 107-109. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1145850>
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jonas, H. (2001). *The phenomenon of life*. Studies in Phenomenology and Existential Philosophy. Evanston: Northwestern University Press.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., et al. (2025). *Your brain on ChatGPT: Accumulation of cognitive debt when using an AI assistant for essay writing task*. Cambridge. <https://arxiv.org/pdf/2506.08872v1>
- Krastev, I. (2013). *In mistrust we trust: Can democracy survive when we don't trust our leaders?* TED Conferences. <http://>

- www.amazon.com/In-Mistrust-We-Trust-Democracy-ebook/dp/B00AU3NOFA
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121-1134. EE. UU.: American Psychological Association.
- Lakatos, I. (1980). *The methodology of scientific research programmes: Volume 1: Philosophical papers*. (J. Worrall & G. Currie, Eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazzarato, M. (1996). Inmaterial labor. En *Radical thought in Italy: A potential politics* (pp. 133-147). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Lazzarato, M. (2019a). *Segni e macchine. Il capitalismo e la produzione di soggettività*. Verona: Ombre Corte.
- Lazzarato, M. (2019b). *Il capitalismo odia tutti. Fascismo o rivoluzione*. DeriveApprodi.
- Lazzarato, M. (2022). *L'intollerabile presente, l'urgenza della rivoluzione. Classi e minoranze*. Verona: Ombre Corte.
- Lewis, W. A. (1954). Economic development with unlimited supplies of labour. *The Manchester School*, 22(2), 139-191. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9957.1954.tb00021.x>
- Lin, L.-Y., Cheng, R.-J., Chen, Y.-J., Chen, Y.-J., & Yang, H.-M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant Behavior & Development*, 38, 20-26. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0163638314001192?via%3Dihub>
- Loh, K. K., & Kanai, R. (2016). How has the internet reshaped human cognition? *The Neuroscientist*, 22(5), 506-520.
- Luria, A. (1976). *Cognitive development, its cultural and social foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Luxemburg, R. (2024). (Original 1913) *The accumulation of capital*. Revelation Press.

- Mahajan, N., & Wynn, K. (2012). Origins of «us» versus «them»: Prelinguistic infants prefer similar others. *Cognition*, 124(2), 227-233.
- Margoni, F., & Surian, L. (2023). *Nati per giudicare. Origine e sviluppo della morale*. Bari, Roma: Laterza.
- Marx, K. (1881). *Correspondencia Marx-Zasulich*. K. Marx: *Borradores de una respuesta*. https://www-marxists-org.translate.google.archive/marx/works/1881/zasulich/index.htm?_x_tr_sl=en&_x_tr_tl=es&_x_tr_hl=es&_x_tr_pto=tc
- Marx, K. (1967). (Original 1881) Marx an Vera Iwanowna Sasulitch 8 März. En *Marx Engels Werke Band 35* (pp. 166-167). Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1978). (Original 1845) Thesen über Feuerbach. En *Karl Marx, Friedrich Engels. Werke* (vol. 3, pp. 5-7). Berlín: Dietz Verlag.
- Marx, K. (1980). (Original 1852) *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. Moscú: Progreso.
- Marx, K. (1982). (Original 1844) En torno a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción. En *Marx. Escritos de juventud*, Carlos Marx, Federico Engels. *Obras fundamentales* (vol. 1). México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, K. (1982). (Original 1859) Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política. En *Introducción general a la crítica de la economía política / 1857* (3.ª ed., pp. 65-74). México D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Marx, K. (1990). (Original 1863-1864) Resultados del proceso inmediato de producción. Capítulo VI (inédito). En *El capital* (2.ª ed.). México, D. F.: Siglo XXI.
- Marx, K. (1991). (Original 1867-1894) *El capital: crítica de la economía política*. Biblioteca del pensamiento socialista (vols. 1-8). México: Siglo Veintiuno.
- Marx, K. (2001). (Original 1844) *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/>

- Marx, K., & Engels, F. (1848). *Manifiesto del Partido Comunista*. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm>
- Marx, K., & Engels, F. (1959). (Original 1845) *La ideología alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos. <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1846/ideoalemana/index.htm>
- Mazzuca, C., Fini, C., De Livio, C., Falcinelli, I., Maggio, F., Tummolini, L., & Borghi, A. M. (2024). Words as social tools (WAT): A reprise. *Physics of Life Reviews*, 52, 109-128. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1571064524001805>
- Mazzucato, M. (2020). *Non sprechiamo questa crisi*. Bari: Laterza.
- Mazzucato, M. (2021). *Mission economy: A moonshot guide to changing capitalism* (Kindle). Harper Business.
- Mészáros, I. (1975). *Marx's theory of alienation* (4.^a ed.). Merlin Press.
- Mészáros, I. (2010). *Beyond capital. Towards a theory of transition*. Nueva York: Monthly Review Press.
- Mill, J. S. (2002). (Original 1859) *On liberty*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Morrow, L. (2019). *Literacy development in the early years: Helping children read and write* (9.^a ed.). Pearson.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: UN.
- Nietzsche, F. (2011). (Original 1880) *Der Wanderer und sein Schatten* (Kindle-Urheberrechtsfreie ausgabe). EE. UU.: Amazon.
- Pérez, L. M., Espinoza Anaya, N., & Pérez Recalde, G. (2023). *En sus propias palabras: Las experiencias sociolaborales de trabajadoras del hogar y del cuidado de Bolivia, Perú y Uruguay*. Universidad del Pacífico. <https://repositorio.up.edu.pe/item/b833c37d-79f4-49db-a0ec-cb704aaac5c5>

- Perú: Consejo Nacional de Educación. (2014). *Informe presentado por una comisión ad hoc de consejeros designada por el comité directivo del CNE sobre el Bono de Incentivo al Desempeño Escolar*. Lima: CNE. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2056127/Informe%20presentado%20por%20una%20comisión%20Ad%20Hoc%20de%20Consejeros%20designada%20por%20el%20Comité%20Directivo%20del%20CNEsobre%20el%20Bono%20de%20Incentivo%20al%20Desempeño%20escolar.pdf.pdf>
- Perú: Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. Lima: CNE. <http://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>
- Perú: Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4551/Curr%C3%ADculo%20nacional%20de%20la%20educaci3n%20b3sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perú: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2020). *Resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos*. Lima: Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. Nueva York: Harcourt, Brace & Co.
- Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child*. Nueva York: Free Press.
- Pinto, A. (1965). Concentración del progreso técnico y de sus frutos en el desarrollo latinoamericano. *El Trimestre Económico*, XXXII(125), 3-69. <https://www.jstor.org/stable/45406437>
- Platón. (2012). *Republic*. Mineola, NY: Dover Publications.

- Polibio. (1889). (Original c. 150 a. e. c.) *The histories of Polybius* (vol. 1/2) (Project Gutenberg). Londres: Macmillan. <http://www.gutenberg.org/ebooks/44125>
- Portocarrero, G., & Oliart, P. (2021). (Original 1989) *El Perú desde la escuela* (2.^a ed.). Lima: Universidad del Pacífico.
- Posner, E. A., & Weyl, E. G. (2018). *Radical markets: Uprooting capitalism and democracy for a just society* (Kindle). Princeton: Princeton University Press.
- Rolland, R. (1920, 19 de marzo). Un livre de Raymond Le-febvre. Le sacrifice d'Abraham. *L'Humanité. Journal socialiste quotidien (PCF)*, 1-2. París. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k299613c/f1.item#>
- Sartori, G. (2011). (Original 1997) *Homo videns* (13.^a ed.). Roma, Bari: Editori Laterza.
- Scheffer, M., van de Leemput, I., Weinans, E., & Bollen, J. (2021). The rise and fall of rationality in language. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(51), e2107848118. <https://www.pnas.org/doi/full/10.1073/pnas.2107848118>
- Schmitt, C. (2007). (Original 1927) *The concept of the political: Expanded edition*. (G. Schwab, Trad.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Schuldt, J. (2013). *Civilización del desperdicio. Psicoeconomía del consumidor*. Universidad del Pacífico.
- Scott, J. C. (2017). *Against the grain: A deep history of the earliest states*. New Haven: Yale University Press.
- Singer, P. (2011). *The expanding circle: Ethics, evolution, and moral progress* (Kindle). Princeton: Princeton University Press.
- Stein, B. (2006, 26 de noviembre). In class warfare, guess which class is winning. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2006/11/26/business/yourmoney/26every.html>

- Stelter, B. (2021, 16 de noviembre). This infamous Steve Bannon quote is key to understanding America's crazy politics. *CNN Business*. <https://edition.cnn.com/2021/11/16/media/steve-bannon-reliable-sources>
- Surian, L. (2009). *Lo sviluppo cognitivo* (2.^a ed.). Bari: Laterza.
- Surian, L. (2013). *Il giudizio morale. Come distinguiamo il bene dal male*. Il Mulino.
- Surian, L., Parise, E., & Geraci, A. (2025). Core moral concepts and the sense of fairness in human infants. *Human Nature*, 36(1), 121-142. <https://link.springer.com/10.1007/s12110-025-09490-0>
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive load theory*. Londres, NY: Springer. <https://link.springer.com/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Teale, W., & Sulzby, E. (1994). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Praeger.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication* (Kindle). Cambridge: MIT Press.
- Tomasello, M. (2014). *A natural history of human thinking* (Kindle). Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2019). *Becoming human. A theory of ontogeny* (Kindle). Cambridge, Mass.; Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2020). The adaptive origins of uniquely human sociality. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 375(1803), 20190493. The Royal Society. <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2019.0493>
- Tönnies, F. (2001). (Original 1887) *Community and civil society*. Cambridge Texts in the History of Political Thought. Cambridge: Cambridge University Press.

- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other* (Kindle). Londres: Basic Books.
- Turkle, S. (2015). *Reclaiming conversation: The power of talk in a digital age* (Kindle). Londres: Penguin Books.
- Twanama, W. (2021). Cuando YouTube nos alcance (sobre el espectro amplio y olvidado de los aprendizajes). En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos* (pp. 65-85). Lima: Universidad del Pacífico.
- Unesco. (2017). *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada*. Lima: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000249171?posInSet=1&queryId=387e4bfa-1265-4cfe-b2b4-298eabe6dd4a>
- United Nations. (1945). *United Nations Charter*. Londres: UN. <https://www.un.org/en/about-us/un-charter>
- United Nations Population Fund. (2007). *State of world population 2007. Unleashing the potential of urban growth*. Londres: UNFPA. <https://www.unfpa.org/publications/state-world-population-2007>
- Universidad del Pacífico. (2015). *Elaboración de una propuesta de perfiles de egreso de las carreras de educación y lineamientos para su desarrollo*. Informe de consultoría presentado a Unesco/Lima, no publicado). Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Varnum, M. E. W., Krems, J. A., Morris, C., Wormley, A., & Grossmann, I. (2021). Why are song lyrics becoming simpler? A time series analysis of lyrical complexity in six decades of American popular music. *Plos ONE*, 16(1), e0244576. Public Library of Science. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0244576>

- de Waal, F., Sauer, H., Heywood, P., Wieser, V., Machery, E., & Doris, J. M. (2017). Current perspectives in moral psychology. En B. G. Voyer & T. Tarantola (Eds.), *Moral psychology. A multidisciplinary guide* (pp. 145-162). Cham, Suiza: Springer.
- Westheimer, J. (2025, 14 de enero). Opinion: Bowing to authoritarianism in the gilded age of tech plutocracy. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/opinion/article-bowing-to-fascism-in-the-gilded-age-of-tech-plutocracy/>
- Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why greater equality makes societies stronger* (Kindle). Londres: Bloomsbury Press.
- Wilson, E. (2014). *The meaning of human existence* (Kindle). Londres: Liveright Publishing Corporation.
- Wilson, E. (2000). (Original 1975) *Sociobiology: The new synthesis, twenty-fifth anniversary edition* (2.^a ed.). Cambridge, Mass: Belknap Press: An Imprint of Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (2020). (Original 1921) *Tractatus logico-philosophicus*. Chiron Academic Press.
- Wolf, M. (2016). *Tales of literacy for the 21st century*. Oxford; Londres: Oxford University Press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world* (Reprint ed.). Harper.
- Wynn, K., Bloom, P., Jordan, A., Marshall, J., & Sheskin, M. (2018). Not noble savages after all: Limits to early altruism. *Current Directions in Psychological Science*, 27(1), 3-8.
- Zimmerman, F. J., & Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: A longitudinal analysis of national data. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159(7), 619-625.

- Zimmerman, F. J., Christakis, D. A., & Meltzoff, A. N. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364-368.
- Zuboff, S. (2020). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power* (Kindle). Londres: PublicAffairs.
- Zúñiga, M. (2021). Un reto profesional olvidado: La enseñanza de lenguas en un país multilingüe. En C. Guadalupe (Ed.), *La educación peruana más allá del Bicentenario: nuevos rumbos*. Lima: Universidad del Pacífico.

