

# A&H

Revista de Artes, Humanidades y Ciencias sociales



REVISTA DIGITAL A&H, AÑO 12, NÚMERO 23  
ABRIL 2026 - SEPTIEMBRE 2026  
ISSN: 2448-5764

# EDITORIAL

El número 23 de A&H no es sólo una entrega más en nuestra trayectoria; representa un punto de inflexión y una celebración del rigor intelectual. Es un honor para mí, como editora, presentar este volumen que coincide con un logro anhelado y trabajado por todo nuestro equipo: la incorporación de nuestra revista al índice Redalyc.

Esta indexación no es simplemente un sello de calidad técnica. Es, ante todo, una declaración de principios. Al integrarnos a una red de tal prestigio, reafirmamos el compromiso de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla con la democratización del conocimiento y el fortalecimiento de la edición académica en América Latina.

En esta edición, nuestra comunidad lectora encontrará una muestra de la diversidad y profundidad que caracteriza a nuestra línea editorial. El número se compone de cuatro artículos de investigación que transitan por las humanidades y las artes con una mirada crítica. La lectura comienza con “El aura sintética: repensando a Walter Benjamin en la era del arte por IA” donde Héctor Iván Lara Pérez abre el debate sobre cómo la autenticidad artística parece desplazarse del objeto a la intención y el proceso, consolidando un nuevo campo de valor cultural y un rol redefinido para el creador humano. Como segundo artículo se encuentra “Hacer visible la reflexión: una exploración de la competencia reflexiva para la profesionalización docente” escrito por Sainz Palafox, quien logra evidenciar el tránsito de un pensamiento técnico a uno crítico y situado. El tercer artículo que presentamos es escrito por Adriana Tiburcio

Silver y Carlos Reynoso Nuñez lleva como nombre “Cultura organizacional, más allá de la caracterización en empresas de Jalisco”, en este trabajo los autores sugieren que el tipo de organizaciones estudiadas aspiran a construir culturas orientadas a resultados, pero con un fuerte enfoque en la cohesión y la colaboración entre equipos. Cerramos la sección con el artículo “Resiliencia familiar promotora de salud mental en estudiantes universitarios con discapacidad y TND” donde Emma Verónica Santana Valencia aborda la resiliencia y la salud mental a partir de cómo retroalimentan mutuamente y sirven como escudo ante los desafíos que se viven en la vida universitaria.

Complementamos esta línea teórica con la reseña de libro: “Cuerpos inadecuados. El desafío transhumanista a la filosofía” de Oscar Rosas Necochea y Rubén Sánchez Muñoz. Este trabajo sirve como brújula para quienes buscan profundizar en la bibliografía más reciente de cada campo. Asimismo, incluimos la entrevista de Ricardo Enríquez Ramírez a Antonio Praena titulada “Vocación a la palabra: la poesía y su posibilidad profética” que nos permite acercarnos a su visión íntima de la poesía como un espacio de libertad radical y de encuentro con lo más genuino del ser humano.

Llegar al número 23 con el respaldo de Redalyc es un testimonio del esfuerzo colectivo. Agradezco profundamente a nuestro comité editorial, a los dictaminadores externos —cuya labor es el motor de nuestra calidad— y, por supuesto, a las y los autores que confían en A&H para difundir sus hallazgos. Su confianza es la que nos impulsa a seguir elevando los estándares de nuestra publicación.

Invitamos a nuestra comunidad a recorrer estas páginas con curiosidad renovada. Este número es una invitación a la reflexión pausada en un mundo de inmediatez. En la UPAEP, seguimos convencidos de que la investigación de excelencia es la herramienta más poderosa para transformar la realidad.

ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla

*Editora*

# DICTAMINADORES

ADELAIDA FLORES HERNÁNDEZ  
ADRIANA CARDOSO VILLEGAS  
ADRIÁN FABIO BENÍTEZ ARMAS  
ALBERTO ÁLVAREZ GUTIÉRREZ  
ALBERTO JOSÉ SEGRERA TAPIA  
ALBERTO ROSS HERNÁNDEZ  
ALEJANDRO PALACIOS  
AMANDA RODRÍGUEZ  
ANA ESTHER ESCALANTE FERRER  
ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ  
ANDREA MARINA D'ATRI  
ANDREA MEZA TORRES  
ANDREA SALDÍVAR REYES  
ANDRÉS CALDERÓN FERNÁNDEZ  
ANDRÉS LUNA JIMÉNEZ  
ANGEL MORALES TORRES  
ANTONIO PARDO OLÁGUEZ  
ARACELI ARELLANO TORRES  
ARACELI NOEMÍ BARRAGÁN SOLÍS  
ARMANDO AZÚA GARCÍA  
ARTURO BENÍTEZ ZAVALA  
ARTURO CUEVAS GUILLAUMIN  
AUSENCIA LÓPEZ DE LEÓN  
AUSTREBERTO MARTÍNEZ VILLEGAS  
BEATRIZ BIBIANA GAONA COUTO  
BLANCA CHONG  
CARLA CARRERAS PLANAS  
CARLOS ARTURO VEGA LEBRÚN  
CARLOS BELMONTE GREY  
CARLOS EDUARDO LÓPEZ HERNÁNDEZ  
CARLOS HERNÁNDEZ MERCADO  
CARLOS LEÓN SALAZAR  
CARLOS ORNELAS NAVARRO  
CARLOTA GUZMÁN GÓMEZ  
CARMEN MARÍA PRIANTE BRETÓN  
CATALINA JUÁREZ  
CECILIA CARRERA HERNÁNDEZ  
CELINE ARMENTA OLVERA  
CIMENNA CHAO REBOLLEDO  
CLAUDIA GUADALUPE DE LA FUENTE  
MORALES  
CLAUDIA IBARRA BAIDÓN  
CLAUDIA RAMÓN PÉREZ  
CONCEPCIÓN MÁRQUEZ CERVANTES  
CRISTINA TORALES  
DAMIÁN EMILIO GIBAJA ROMERO  
DANIEL DOMINGUEZ MACHUCA  
DANIEL MOCENCAHUA MORA  
DANIEL SALERNO  
DAVID SÁNCHEZ  
DELFINA MELGAREJO THOMPSON  
DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO  
DOUGLAS IZARRA VIELMA  
DULCE MARÍA CABRERA  
EDUARDO FERNÁNDEZ GUZMÁN  
EDUARDO MERLO  
ELENA SÁNCHEZ CORTINA

ELIECER EDUARDO ALEJO HERRERA  
ELIZABETH BALLÉN GUACHETÁ  
ELIZABETH VELÁZQUEZ BARRAGÁN  
EMILIO CASCO CENTENO  
EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA  
ERICK HERNÁNDEZ FERRER  
ERNESTO HERNÁNDEZ SÁNCHEZ  
ERNESTO RODRÍGUEZ MONCADA  
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN  
ESMERALDA ALARCÓN MONTIEL  
FABIOLA LEYTON  
FEDERICA MARÍA GONZÁLEZ LUNA ORTIZ  
FELIPE DEVEZA  
FERNANDO HUMBERTO MAYORGA GARCÍA  
FERNANDO MÉNDEZ SÁNCHEZ  
FERNANDO ZEPEDA HERRERA  
FIDENCIO AGUILAR VÍQUEZ  
FRANCISCO IRACHETA  
FRANCISCO JAVIER BATISTA ESPINOSA  
FRANCISCO JAVIER IRACHETA FERNÁNDEZ  
FRANCISCO MENDOZA  
FRANCISCO MORALES VALERIO  
FRANCISCO SIERRA GUTIÉRREZ  
FRANCISCO VALVERDE DÍAZ DE LEÓN  
FRANCISCO VICENTE GALÁN VÉLEZ  
GABRIELA CHÁVEZ VILLEGAS  
GABRIELA CRODA BORGES  
GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES  
GABRIELA HILDELISA IBAÑEZ CORNEJO  
GENEVIEVE GALÁN TAMES  
GERARDO LUNA GIJÓN

GIBRÁN SAYEG SÁNCHEZ  
GINETH ANDREA ÁLVAREZ SATIZABAL  
GONZALO ESCARPA  
GRACIELA SÁNCHEZ GUEVARA  
GUSTAVO CIMADEVILLA  
GUADALUPE ÁLVAREZ NIETO  
GUILLERMO RIVERA ARIZA  
HÉCTOR FRANCISCO VEGA DELOYA  
HELENA VARELA GUINOT  
HERIBERTO ANTONIO GARCÍA  
HERLINDA GODOS GARCÍA  
HERMINIO SÁNCHEZ DE LA BARQUERA  
ARROYO  
HILDA ANA MARÍA PATIÑO DOMÍNGUEZ  
HILDA GABRIELA HERNÁNDEZ FLORES  
ILITHYA GUEVARA HERNÁNDEZ  
ISRAEL SÁNCHEZ LINARES  
ITZEL LÓPEZ NÁJERA  
JAVIER BALLADARES GÓMEZ  
JAVIER DIZ CASAL  
JESÚS JOEL PEÑA ESPINOSA  
JENNY MARINA GUERRERO TEJEDA  
JOAQUÍN RAMÍREZ BUENTELLO  
JONATAN MONCAYO RAMÍREZ  
JORGE ARTURO ABASCAL  
JORGE ARTURO ABASCAL ANDRADE  
JORGE BALLADARES  
JORGE MARTÍNEZ SÁNCHEZ  
JORGE MEDINA DELGADILLO  
JORGE REVELO-ROSERO  
JORGE RIZO MARTÍNEZ

JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO  
JOSÉ ADALBERTO SÁNCHEZ CARBÓ  
JOSÉ ALADIER SALINAS HERRERA  
JORGE ANDRÉS PINZÓN RUEDA  
JOSÉ LUIS ESTRADA RODRÍGUEZ  
JOSÉ ALFONSO VILLA SÁNCHEZ  
JOSÉ ÁNGEL LÓPEZ HERRERÍAS  
JOSÉ ARTURO DE LA TORRE GUERRERO  
JOSÉ DE JESÚS HERNÁNDEZ ROLDÁN  
JOSÉ FRANCISCO ALANÍS JIMÉNEZ  
JOSÉ FRANCISCO CAMACHO MARÍN  
JOSÉ GERARDO DE LA VEGA  
JOSÉ GUADALUPE SÁNCHEZ AVIÑA  
JOSÉ JUAN LÓPEZ PORTILLO  
JOSÉ MANUEL GRAJALES LÓPEZ  
JOSÉ MANUEL MENÉSES RAMÍREZ  
JOSÉ MARTÍN ESTRADA ANALCO  
JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER  
JOSEFINA GUERRERO  
JUAN ANTONIO GUTIÉRREZ SLON  
JUAN CARLOS CASAS GARCÍA  
JUAN CARLOS FRONTERA  
JUAN JOSÉ BLÁZQUEZ ORTEGA  
JUAN MANUEL ESCAMILLA  
JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA  
JUAN PABLO ARANDA VARGAS  
JUAN PABLO SALAZAR ANDREU  
JUDITH BEATRIZ ÁGUILA MENDOZA  
JUDITH VIRGINIA GUTIÉRREZ CUBA  
KARLA MARTÍNEZ ROMERO  
KARLA VILLASEÑOR PALMA  
LAURA ANGÉLICA BÁRCENAS POZOS  
LAURA GAETA GONZÁLEZ  
LAURA GEMMA FLORES GARCÍA  
LAURA HERRERA CORONA  
LAURA VALLADARES  
LESLIE CASAREZ APONTE  
LETICIA ARANCIBIA  
LILIA MARÍA VÉLEZ IGLESIAS  
LILIA VÉLEZ IGLESIAS  
LILIANA DEL PILAR GALLEGO CASTAÑO  
LISSET CÁRDENAS TALAMANTES  
LIVIA BASTOS ANDRADE  
LUIS ANTONIO RIVERA DÍAZ  
LUZ DEL CARMEN VILCHIS ESQUIVEL  
LUIS ANTONIO VELASCO GUZMÁN  
LUIS GERARDO ORTIZ CORONA  
LUIS IGNACIO ARBESÚ VERDUZCO  
LUIS IGNACIO VIANA RUIZ DE AGUIRRE  
LUIS MEDINA GUAL  
LUIS RODRÍGUEZ MORALES  
LUIS VERGARA Y ANDERSON  
LUIS XAVIER LÓPEZ FARJEAT  
LUZ DEL CARMEN MONTES PACHECO  
LUZ MARÍA BECERRA  
MA. GUADALUPE VALDÉS DÁVILA  
MANUEL ANDREU GÁLVEZ  
MARCELA IBARRA MATEOS  
MARCO ANTONIO RIGO LEMIN  
MARGARITA MACEDA JIMÉNEZ  
MARÍA ANTONIETA ARACELI REYES  
GUERRERO

MARÍA CRISTINA MIRANDA ÁLVAREZ  
MARÍA CRISTINA TORALES PACHECO  
MARÍA DAS VITORIAS NEGREIROS DO  
AMARAL  
MARÍA DE LA LUZ BECERRA ZAMORA  
MARÍA DE LOURDES ESTHER MATEOS  
ESPEJEL  
MARÍA DE LOURDES ROSAS  
MARÍA DEL CARMEN DE LA LUZ  
LANZAGORTA  
MARÍA DEL CARMEN HILDA MOTA  
GONZÁLEZ  
MARÍA DEL CARMEN MORFÍN HERRERA  
MARÍA DEL CARMEN WILLIAMS PELLICO  
MARÍA DEL SOCORRO RODRÍGUEZ  
GUARDADO  
MARÍA ESTHER MÉNDEZ CADENA  
MARÍA EUGENIA PONCE ALCOGER  
MARÍA GUADALUPE LOZA JIMÉNEZ  
MARÍA ISABEL PAULINA GÓMEZ VALLARTA  
MARÍA ISABEL ROYO SORROSAL  
MARÍA LUISA ASPE ARMELLA  
MARÍA MARCELA GONZÁLEZ ARENAS  
MARÍA MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ  
MARÍA SOLEDAD GARCÍA  
MARÍA SUSANA CUEVAS DE LA GARZA  
MARÍA TERESA ALEJANDRA LÓPEZ COLÍN  
MARÍA TERESA DE LA GARZA CAMINO  
MARIANA DURÁN MÁRQUEZ  
MARIO RUEDA BELTRÁN  
MARISSA GÁLVEZ

MARISA MEZA PARDO  
MARISOL SILVA LAYA  
MARISOL OCHOA ELIZONDO  
MARITZA CRUZ NARVÁEZ  
MARTHA DE JESÚS PORTILLA LEÓN  
MARTA ELENA SMULDERS CHAPARRO  
MAURICIO LIMÓN AGUIRRE  
MAURICIO LÓPEZ FIGUEROA  
MERCEDES ZANOTTO GONZÁLEZ  
MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ CARRASCO  
MIGUEL ÁNGEL SAINZ PALAFOX  
MIGUEL ÁNGEL RODRÍGUEZ  
MIGUEL ESCRIBANO CABEZA  
MIREIA TINTORÉ ESPUNY  
MIRIAM HERRERA-AGUILAR  
MISAEEL ENRIQUE MEZA RUEDA  
MÓNICA CHÁVEZ AVIÑA  
MÓNICA DEL CARMEN MEZA MEJÍA  
MÓNICA MONROY KUHN  
NOÉ BLANCAS BLANCAS  
OCTAVIO FLORES HIDALGO  
OFELIA PIEDAD CRUZ PINEDA  
OSCAR FERNANDO LÓPEZ MERÁZ  
OSCAR G. WALKER SARMIENTO  
PABLO ARCE GARGOLLO  
PATRICIA GARCÍA GODÍNEZ  
PANIÉL OSBERTO REYES CÁRDENAS  
PAULINA ITURBIDE FERNÁNDEZ  
PEDRO FLORES CRESPO  
PIETRO AMEGLIO PATELLA  
PILAR GONZALBO AIZPURU

RAFAEL REYES CHÁVEZ  
RAÚL ALCÁZAR OLÁN  
RAÚL ROMERO LARA  
ROBERTO ALFONSO RIVADENEYRA  
QUIÑONES  
ROBERTO CASALES-GARCÍA  
ROBIN ANNE RICE  
ROBYN JODIE EDWARDS  
ROCÍO VALERIANO VÁZQUEZ  
RODOLFO CRUZ VADILLO  
RODOLFO GAMIÑO MUÑOZ  
RODRIGO LÓPEZ ZAVALA  
ROSA MARÍA QUESADA  
RUBÉN HERNÁNDEZ HERRERA  
RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ  
RUTH BUSTOS  
RUTH CORDERO BENCOMO  
RUTH SOFÍA CONTRERAS ESPINOSA  
SALVADOR CEJA OSEGUERA  
SAMANTHA ANALUZ QUIROZ RIVERA  
SANDRA GUADALUPE ALTAMIRANO GALVÁN  
SANDRA SORIANO GUTIÉRREZ  
SEBASTIÁN VARGAS ÁLVAREZ  
SERGIO CAGGIANO  
SERGIO CARDONA  
SERGIO GERARDO MÁLAGA VILLEGAS  
SERGIO REYES ANGONA  
SILVIA BARBOTTO FORZANO  
SOFÍA AMAVIZCA MONTAÑO  
SONIA AGUIRRE NARVAEZ  
SUSANA RIDAO RODRIGO  
TERESA EUGENIA BRITO MIRANDA  
TOMÁS VILLAREAL D'ATRI  
VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ  
VALERIA CRUZ ORTIZ  
VERÓNICA REYES MEZA  
VÍCTOR ROBERTO CARRANCÁ DE LA MORA  
VICTORIA CARDOSO SÁNCHEZ  
VIRGINIA AGUILAR  
WENDY GONZÁLEZ GARCÍA  
YAZMIN VARGAS GUTIÉRREZ  
YEARIM A. ORTIZ SAN JUAN  
YUTZIL TANIA CADENA PEDRAZA

## CINTILLO LEGAL

A&H ES UNA PUBLICACIÓN SEMESTRAL EDITADA POR LA UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL ESTADO DE PUEBLA A.C., CALLE 21 SUR 1103, COL. SANTIAGO, C.P. 72410, PUEBLA, PUEBLA. TEL. (222) 2299400, [HTTPS://REVISTAS.UPAEP.MX/](https://revistas.upaep.mx/), [REVISTAAYH@UPAEP.MX](mailto:REVISTAAYH@UPAEP.MX). EDITORA RESPONSABLE: ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ. RESERVA DE DERECHOS AL USO EXCLUSIVO NO. 04-2023-080311330500-102, ISSN 2448-5764, AMBOS OTORGADOS POR EL INSTITUTO NACIONAL DEL DERECHO DE AUTOR.

SE AUTORIZA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL DE LOS ARTÍCULOS AQUÍ PRESENTADOS, SIEMPRE Y CUANDO SE CITE LA FUENTE COMPLETA Y SU DIRECCIÓN ELECTRÓNICA. ESTA OBRA ESTÁ BAJO UNA LICENCIA CC BY-NC-SA 4.0. LAS OPINIONES EXPRESADAS POR LOS AUTORES NO NECESARIAMENTE REFLEJAN LA POSTURA DE LA EDITORA DE LA PUBLICACIÓN. TODOS LOS ARTÍCULOS SON DE CREACIÓN ORIGINAL DE LOS AUTORES, POR LO QUE A&H SE DESLINDA DE CUALQUIER SITUACIÓN LEGAL DERIVADA POR PLAGIO, COPIAS PARCIALES O TOTALES DE OTROS ARTÍCULOS YA PUBLICADOS Y LA RESPONSABILIDAD LEGAL RECAERÁ DIRECTAMENTE EN EL AUTOR O LOS AUTORES DEL ARTÍCULO.

## DIRECTORIO

DR. EMILIO JOSÉ BAÑOS ARDAVÍN  
RECTOR

DR. MARIANO SÁNCHEZ CUEVAS  
VICERRECTOR ACADÉMICO

DR. JORGE MEDINA DELGADILLO  
VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN

MED. RICCARDO COLASANTI  
DECANO DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

### CONSEJO EDITORIAL

DRA. MARÍA LUISA ASPE ARMELLA  
DISCIPLINA: HISTORIA  
INSTITUCIÓN: CENTRO DE ESTUDIOS  
INTERDISCIPLINARIOS, MÉXICO

DR. LUIS CARLOS HERRERA GUTIÉRREZ DE  
VELASCO  
DISCIPLINA: DISEÑO  
INSTITUCIÓN: UAM-AZCAPOTZALCO, MÉXICO

DRA. MARÍA GUADALUPE NEVE ARIZA †

DISCIPLINA: DISEÑO

INSTITUCIÓN: UMAD, MÉXICO

DRA. CARLA CARRERAS I PLANAS

DISCIPLINA: FILOSOFÍA I

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE GIRONA, ESPAÑA

DRA. AMADA CAROLINA PÉREZ

DISCIPLINA: HISTORIA

INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD

JAVERIANA DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DR. PEDRO SALES LUIS DA FONSECA ROSARIO

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE MINHO, PORTUGAL

DR. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA-EDUCACIÓN

INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. JOSÉ VICENTE MERINO FERNÁNDEZ

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE  
MADRID

DR. ANTONIO BERNAL GUERRERO

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA

DR. JOSÉ LÓPEZ HERRERÍAS

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE  
MADRID

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ OTERO PÉREZ

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, PSICOLOGÍA EDUCATIVA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE  
MADRID

DR. CARLOS ARTURO GAITÁN RIVEROS

DISCIPLINA: PEDAGOGÍA, FILOSOFÍA

INSTITUCIÓN: PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA  
DE BOGOTÁ, COLOMBIA

DRA. MARÍA LUISA MARVÁN GARDUÑO

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD VERACRUZANA, MÉXICO

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

DISCIPLINA: PSICOLOGÍA, EDUCACIÓN

INSTITUCIÓN: UNAM, MÉXICO

DR. ISMAEL SARMIENTO RAMÍREZ

DISCIPLINA: HISTORIA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD DE OVIEDO

DRA. YUTZIL CADENA PEDRAZA

DISCIPLINA: ANTROPOLOGÍA

INSTITUCIÓN: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA  
DE MÉXICO, MÉXICO

## COMITÉ EDITORIAL

DR. JUAN MARTÍN LÓPEZ CALVA

DIRECTOR FUNDADOR

DR. JOSAFAT RAÚL MORALES RUBIO

DIRECTOR

MTRA. ANA XÓCHITL MARTÍNEZ DÍAZ

EDITORA

DRA. GABRIELA GONZÁLEZ OCAMPO

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

DR. PANIEL OSBERTO REYES CÁRDENAS

DR. JUAN PABLO SALAZAR ANDREU

MTRA. LAURA CAROLINA NASTA SALAZAR

MTRO. MANUEL PONCE DE LEÓN PALACIOS

DRA. DORA IVONNE ÁLVAREZ TAMAYO

DRA. KARINA CEREZO HUERTA

DR. JOSÉ DE JESÚS ALCALÁ ANGUIANO

## **COLABORADORES**

ALEJANDRO JARERO MORA  
DISEÑADOR DE IDENTIDAD Y EDITORIAL

SIGRID MARÍA LOUVIER NAVA  
SILVIA RUBÍN RUÍZ  
CORRECCIÓN DE ESTILO

# ÍNDICE

<b>Editorial</b>	2
El Aura sintética: repensando a Walter Benjamin en la era del arte por IA HÉCTOR IVÁN LARA PÉREZ	13
Hacer visible la reflexión: una exploración de la competencia reflexiva para la profesionalización docente MIGUEL ÁNGEL SAINZ PALAFOX	23
Cultura organizacional, más allá de la caracterización en empresas de Jalisco ADRIANA TIBURCIO SILVER CARLOS REYNOSO NÚÑEZ JUAN ANTONIO ORTIZ VALDÉS PAZ CECILIA MICHEL ESTRADA	41
Resiliencia familiar promotora de salud mental en estudiantes universitarios con discapacidad y TND EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA	53
<b>Reseñas</b>	
Reseña: “Cuerpos inadecuados. El desafío transhumanista a la filosofía” OSCAR SANTIAGO ROSAS NECOECHEA RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ	80
<b>Entrevista</b>	
Vocación a la palabra: la poesía y su posibilidad profética. Entrevista a Antonio Praena	86

## EL AURA SINTÉTICA: REPENSANDO A WALTER BENJAMIN EN LA ERA DEL ARTE POR IA

### THE SYNTHETIC AURA: RETHINKING WALTER BENJAMIN IN THE AGE OF AI

*Recibido: 14 septiembre 2025 \* Aprobado: 06 marzo 2026*

HÉCTOR IVÁN LARA PÉREZ

*Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial*

*Ciudad de México, México*

[kaisernemesis@hotmail.com](mailto:kaisernemesis@hotmail.com)

#### Resumen

El concepto de “aura” de Walter Benjamin, definido por la unicidad e historia de la obra de arte física, fue puesto en crisis por la reproducibilidad técnica de la fotografía y el cine. Hoy, el arte generado por Inteligencia Artificial (IA) presenta una nueva paradoja: la capacidad de crear imágenes infinitas, cada una técnicamente única, pero carentes de un original material. Este ensayo de reflexión teórica analiza si el concepto de aura es obsoleto o si, por el contrario, se reconfigura en este nuevo paradigma. Se argumenta que el aura no desaparece, sino que se transmuta en un “aura sintética”. Esta nueva aura ya no reside en el objeto físico, sino en la confluencia de tres nuevos elementos: la creatividad conceptual del prompt (la instrucción textual), la mística del proceso algorítmico (el “fantasma en la máquina”) y la

procedencia construida por el artista-curador. A través de un diálogo con Benjamin, la teoría de medios y estudios recientes sobre IA, se concluye que el debate sobre la autenticidad artística se desplaza del objeto a la intención y el proceso, consolidando un nuevo campo de valor cultural y un rol redefinido para el creador humano.

*Palabras clave: aura, inteligencia artificial, Walter Benjamin, estética digital, post-fotografía.*

#### Abstract

Walter Benjamin's concept of “aura”, defined by the uniqueness and history of the physical artwork, was challenged by the technical reproducibility of photography and cinema. Today, art generated by Artificial Intelligence (AI) presents a new paradox: the ability to



create infinite images, each technically unique, yet lacking a material original. This theoretical reflection essay analyzes whether the concept of aura is obsolete or if it is reconfigured in this new paradigm. It is argued that the aura does not disappear but is transmuted into a “synthetic aura”. This new aura no longer resides in the physical object but in the confluence of three new elements: the conceptual creativity of the prompt, the mystique of the algorithmic process (the “ghost in the machine”), and the provenance constructed by the artist-curator.

Through a dialogue with Benjamin, media theory, and recent studies on AI, the essay concludes that the debate on artistic authenticity shifts from the object to intention and process, consolidating a new field of cultural value and a redefined role for the human creator.

*Keywords: aura, artificial intelligence, Walter Benjamin, digital aesthetics, post-photography.*

## INTRODUCCIÓN

En su influyente ensayo de 1936, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, Walter Benjamin diagnosticó la “pérdida del aura” como el síntoma cultural definitorio de la modernidad. El aura —esa presencia única e irrepetible de la obra de arte original, su “aquí y ahora” histórico— se desvanecía ante la proliferación de sus copias fotográficas y cinematográficas. Casi un siglo después, la irrupción explosiva de la inteligencia artificial generativa, con herramientas como Midjourney, DALL-E o Stable Diffusion que se han vuelto accesibles para millones de personas, nos obliga a revisitarse este diagnóstico con una urgencia renovada. Estos sistemas pueden producir un flujo infinito de imágenes visualmente complejas a partir de simples instrucciones textuales (prompts), presentando una paradoja que desafía las categorías benjaminianas: cada imagen generada es, en un sentido técnico, un archivo digital único y original, pero es, a la vez, el producto de un sistema capaz de generar una infinidad de variaciones, carente de un original material y de la mano directa de un artista humano.

Esta tensión sitúa al arte por IA en un limbo conceptual. ¿Es la culminación de la pérdida del aura, la prueba definitiva de que la autenticidad ha sido reemplazada por la simulación? ¿O estamos, por el contrario, presenciando el nacimiento de una nueva forma de autenticidad, una que ya no depende de la materia? Este ensayo de reflexión teórica se aleja de la pregunta simplista sobre si “el arte por IA es arte” —una pregunta que revela más sobre nuestra ansiedad que sobre la

tecnología misma— para abordar una cuestión más profunda: ¿cómo se reconfigura el valor estético y cultural de la imagen cuando la creación se comparte entre una conciencia humana y una red neuronal algorítmica? Sostenemos la tesis de que el aura no ha sido destruida, sino que ha mutado. Ha abandonado el santuario del objeto material para reencarnarse en una forma inmaterial que denominamos el aura sintética. Esta nueva aura, argumentaremos, se fundamenta en la singularidad del proceso creativo humano-máquina, redefiniendo no solo la obra de arte, sino también el rol del artista y el significado mismo de la originalidad en el siglo XXI.

## LA SINGULARIDAD INFINITA: PARADOJAS DEL ARTE POR IA

El arte por IA complica radicalmente este diagnóstico. A diferencia de una fotografía, que es una copia de un original preexistente en el mundo, una imagen generada por un modelo de difusión no es una copia de nada. Es una síntesis, una composición original creada a partir de los patrones estadísticos que el algoritmo ha “aprendido” de un vasto conjunto de datos de entrenamiento (Epstein et al., 2023). El proceso técnico, que parte de un “ruido” aleatorio (como un lienzo en blanco digital) y lo refina progresivamente a través de miles de pasos para que coincida con la descripción textual, asegura que cada imagen generada sea, a nivel de archivo, única e irrepetible. En este sentido, el arte por IA produce singularidades infinitas.

Aquí reside la paradoja central: si la unicidad era un pilar del aura, el arte por IA genera una unicidad devaluada por su propia abundancia. Es una singularidad sin escasez, un oxímoron cultural. Esta condición se asemeja a lo que Jean Baudrillard (1994) describió como la tercera orden del simulacro: un modelo que genera una “hiperrealidad” sin referencia a ninguna realidad original. Si la primera orden era la copia fiel (un mapa de un territorio) y la segunda era la copia que enmascaraba la ausencia de un original (un mapa de un territorio que ya no existe), la tercera es el mapa que precede y genera el territorio. El arte por IA opera en esta tercera orden: el modelo de IA no copia el mundo, genera instancias de un mundo posible que nunca existió. Las imágenes de IA no son representaciones; son simulaciones.

Al carecer de un anclaje a un “aquí y ahora” tangible, parecen confirmar, en un grado aún más radical, la pérdida del aura benjaminiana. Estamos ante la posibilidad de una reproducibilidad

infinita no de la copia, sino del “original” mismo. Este fenómeno se enmarca en lo que se ha denominado “post-fotografía”, un paradigma donde la imagen ya no es un registro del pasado, sino una simulación de lo posible (Zylinska, 2020). La fotografía tradicional, a pesar de su potencial para la manipulación, mantenía un vínculo indicial con la realidad; algo tuvo que estar frente a la cámara. La imagen generativa rompe este vínculo por completo, erosionando aún más la confianza en la imagen como testigo de lo real, una preocupación ya presente en los escritos de Susan Sontag (2005) sobre la fotografía tradicional. La imagen sintética no miente sobre la realidad; directamente la inventa, llevando la crisis de la representación a su conclusión lógica.

## ***LA BÚSQUEDA DEL FANTASMA EN LA MÁQUINA: EL NUEVO ROL DEL ARTISTA***

Si la imagen en sí misma es un producto algorítmico singular pero abundante, ¿dónde reside la autoría y la intención artística? La respuesta nos obliga a desplazar la mirada del producto final al proceso creativo, un gesto que recuerda al arte conceptual de los años sesenta. El rol del artista muta de un artesano (centrado en el dominio de la técnica manual) a un “pastor de algoritmos” (Hertzmann, 2020) o un curador conceptual. La práctica artística ya no se centra en el gesto físico, sino en una serie de acciones inmateriales: la investigación, la conceptualización, la curación de datos y, de manera crucial, el dominio del lenguaje a través de la “ingeniería de prompts”.

Este nuevo rol se inserta en un “campo de producción cultural” emergente, en términos de Pierre Bourdieu (1993). Dentro de este campo, el “capital simbólico” ya no se acumula a través de la destreza manual exhibida en una obra, sino a través de la capacidad de dialogar con la máquina de formas novedosas. El habitus del artista de IA se constituye en la intuición para prever cómo el lenguaje se traducirá en imagen, en la paciencia para iterar cientos de veces, y en la sensibilidad para reconocer un resultado estéticamente valioso entre el ruido. La *illusio*, las reglas del juego aceptadas por los participantes, valorar la originalidad del concepto, la complejidad del prompt y la coherencia de un cuerpo de obra. El valor de un “artista de IA” no reside en su capacidad para generar una imagen bella, sino en su habilidad para desarrollar un estilo reconocible, una voz conceptual que trascienda la aleatoriedad del software.

Este proceso puede entenderse como un acto de deconstrucción. El artista de IA no crea *ex nihilo*, sino que deconstruye el lenguaje y la cultura visual existente para recomponerlos a través del filtro algorítmico. Debe conocer los sesgos del modelo, las estéticas predominantes en su set de datos, para poder subvertirlas o utilizarlas a su favor. Es un acto de creación que es simultáneamente un acto de crítica cultural, un juego con el vasto archivo de imágenes con el que la máquina fue entrenada. Como profetizó Marshall McLuhan (1994), el medio es el mensaje. En el arte por IA, el medio no es solo el software, sino el proceso de interacción mismo, un performance donde el artista dirige a un colaborador no-humano, cuya naturaleza sigue siendo un misterio.

## *EL AURA SINTÉTICA: PROMPT, PROCESO Y PROCEDENCIA*

Proponemos que de esta nueva práctica emerge un aura sintética, una cualidad que dota de valor y unicidad a la obra de arte por IA. Esta aura no es intrínseca al archivo digital, sino que se construye a partir de una trinidad de factores extrínsecos que, en conjunto, restablecen una forma de autenticidad y lejanía en el ámbito digital.

El prompt (la intención lingüística): la instrucción textual se convierte en un artefacto cultural y una firma conceptual. Un prompt ingenioso, poético o conceptualmente complejo es la nueva “pincelada” del artista. Revela una intención, una cultura visual y una sensibilidad. La singularidad ya no está solo en la imagen resultante, sino en la idea original que la invocó. El prompt es el testamento de la intervención humana, la prueba de que la imagen no es un mero accidente algorítmico, sino el resultado de una visión. En este sentido, el prompt es el nuevo “original” inmaterial, cuya copia es la imagen generada. Es el punto de anclaje de la intención artística.

El proceso (la colaboración posthumana): la opacidad del funcionamiento interno de las redes neuronales –el llamado problema de la “caja negra”– genera una nueva mística. Como describe N. Katherine Hayles (1999) en su análisis de la condición posthumana, nuestra era se define por la co-evolución con sistemas inteligentes que no comprendemos del todo. El artista de IA trabaja con uno de estos sistemas, introduciendo un elemento de azar, sorpresa y co-creación. Esta colaboración con un “otro” no-humano dota al proceso de un carácter ritualístico, una fuente de la nueva aura. El artista no ejerce un control total, sino que guía y es guiado por la máquina, cuestionando las

nociones tradicionales de agencia y autoría. Este proceso resuena con la crítica de Martin Heidegger (1977) a la tecnología como un simple instrumento; la IA no es un martillo, es un interlocutor cuyo “modo de desocultar” la realidad es ajeno al nuestro, y es en la negociación con esa alteridad donde surge el acto creativo.

La procedencia (la construcción narrativa): en un entorno de infinita abundancia visual, la narrativa y la reputación del creador se vuelven fundamentales. La procedencia de la obra ya no es su historia física, sino la historia conceptual construida por el artista. Su capacidad para curar (seleccionar una imagen entre miles de generaciones), contextualizar (integrarla en un proyecto con un discurso coherente) y presentar su trabajo es lo que finalmente distingue una imagen de IA con valor artístico de una simple ilustración generada automáticamente. Artistas como Refik Anadol, por ejemplo, no venden simplemente imágenes; venden un concepto, una investigación sobre la memoria, los datos y la arquitectura, donde la IA es una herramienta para visualizar lo invisible. Su obra *Machine Hallucinations* no es aurática por una sola imagen, sino por la escala monumental de la instalación, la complejidad del dataset (millones de imágenes de la naturaleza) y la narrativa sobre una posible “conciencia” de la máquina. Es la firma del artista, no en el lienzo, sino en el cuerpo total de su trabajo y en la narrativa que lo enmarca, lo que le confiere valor y, por ende, una nueva forma de aura (Zylinska, 2020).

En última instancia, el aura sintética representa un cambio fundamental: mientras que el aura de Benjamin se basaba en el pasado del objeto (su historia, su tradición), el aura sintética se basa en el presente performativo de su creación y en el futuro de su interpretación. El valor ya no emana de la pregunta “¿de dónde viene esto?”, sino de la pregunta “¿cómo se hizo esto y qué significa?”. Es un tránsito de una estética de la autenticidad material a una estética de la autenticidad conceptual.

## CONCLUSIÓN

El arte generado por inteligencia artificial no representa la muerte definitiva del aura, sino su más reciente y radical transformación. Walter Benjamin nos enseñó que la tecnología no solo reproduce el arte, sino que altera fundamentalmente nuestra percepción de él, desplazando su función social

y su valor. La IA desmaterializa la obra, pero no elimina la necesidad humana de buscar en ella una conexión con una conciencia creadora, una intención y una historia.

El aura sintética es la manifestación de esa búsqueda en el siglo XXI. Es un valor que no reside en la materia, sino en la información; no en el objeto, sino en el concepto; no en la mano, sino en la palabra y la intención. Al desplazar el foco del producto al proceso, el arte por IA nos obliga a redefinir la autoría, la creatividad y la originalidad. Lejos de volver obsoleto a Benjamin, este nuevo paradigma demuestra la asombrosa vigencia de su pensamiento dialéctico, confirmando que cada revolución tecnológica nos fuerza a preguntar de nuevo: ¿qué es una obra de arte y dónde reside su poder?

La respuesta, parece ser, sigue estando en la singularidad, aunque ahora se trate de la singularidad de un diálogo entre la mente humana y su más compleja creación. Las implicaciones para el futuro del arte son profundas: el mercado deberá aprender a valorar procesos inmateriales, los museos a exhibir obras que son a la vez estáticas y performativas, y la educación artística a enseñar no solo la técnica, sino el arte de la conversación conceptual con sistemas no-humanos. Sin embargo, este nuevo paradigma también nos impone una responsabilidad crítica.

No obstante, esta mutación hacia lo sintético conlleva el riesgo inherente de una corrupción de la autenticidad. Si la autenticidad benjaminiana se basaba en el testimonio histórico del objeto, la autenticidad en la era de la IA corre el riesgo de ser suplantada por una “verosimilitud automatizada”. En este escenario, tanto en la producción artística como en la científica, la facilidad de generación puede derivar en una erosión del rigor intelectual, donde el proceso —que aquí hemos defendido como fuente de aura— se vea reducido a un mero trámite algorítmico carente de una verdadera intención humana. El peligro no es solo que la máquina imite al hombre, sino que el hombre, seducido por la eficiencia de la IA, renuncie a su rol crítico, permitiendo que la “verdad” de la obra sea sustituida por una simulación estética vacía de contenido y ética.

Los debates sobre los derechos de autor de los datos de entrenamiento, la potencial devaluación del trabajo de artistas humanos no tecnológicos y los sesgos inherentes a los algoritmos no son cuestiones secundarias, sino centrales para el desarrollo ético de este nuevo campo artístico. La tensión entre la aparente democratización (cualquiera puede crear) y la precarización (el valor

del trabajo artístico se diluye) es una contradicción que definirá la próxima década. El aura no ha muerto; simplemente ha aprendido un nuevo lenguaje, uno que estamos obligados a aprender, criticar y dar forma conscientemente.

## REFERENCIAS

Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S. F. Glaser, Trans.). University of Michigan Press. <https://dn720006.ca.archive.org/0/items/ baudrillard.-1970.-the-consumer-society/Baudrillard.1981.Simulacra-and-Simulation.pdf>

Benjamin, W. (2008). *The work of art in the age of its technological reproducibility, and other writings on media* (M. W. Jennings, T. R. Doherty, & E. F. N. Jephcott, Eds. & Trans.). Belknap Press of Harvard University Press. <https://archive.org/details/workofartinageof0000benj>

Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press. <https://share.google/GY6fuoH7i8RWCpV3f>

Epstein, Z., Hertzmann, A., Akten, M., Farid, H., Imprescia, C., Feynman, R., ... & Russakovsky, O. (2023). Art and the science of generative AI. *Science*, 380(6650), 1110-1111. <https://arxiv.org/pdf/2306.04141>

Hayles, N. K. (1999). *How we became posthuman: Virtual bodies in cybernetics, literature, and informatics*. University of Chicago Press. [https://monoskop.org/images/5/50/Hayles\\_N\\_Katherine\\_How\\_We\\_Became\\_Posthuman\\_Virtual\\_Bodies\\_in\\_Cybernetics\\_Literature\\_and\\_Informatics.pdf](https://monoskop.org/images/5/50/Hayles_N_Katherine_How_We_Became_Posthuman_Virtual_Bodies_in_Cybernetics_Literature_and_Informatics.pdf)

Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology, and other essays* (W. Lovitt, Trans.). Garland Publishing. [https://monoskop.org/images/4/44/Heidegger\\_Martin\\_The\\_Question\\_Concerning\\_Technology\\_and\\_Other\\_Essays.pdf](https://monoskop.org/images/4/44/Heidegger_Martin_The_Question_Concerning_Technology_and_Other_Essays.pdf)

Hertzmann, A. (2020). Can computers create art? *Arts*, 9(4), 1-20. <https://arxiv.org/pdf/1801.04486>

Manovich, L. (1994). Paradoxes of Digital Photography. *Photography After Photography* (1995). [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36006757/02\\_article\\_1994libre.pdf?1419011558=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DParadoxes\\_of\\_Digital\\_Photography.pdf&Expires=1757886061&Signature=gcRuDgRusqjVl3R0SB7nXH12geWZmiuLbaYW8UdE1MPLoFote1sSlxH7PAsblt9jaZUTxOe0o80wk3opwooc4gzFpnNHCuG726vgNiTcB5xIBNmSPhvpL~KxxhuEcEolrQsCduV6gC2DZwva0wMxbSVsyu1qslAXuTJ~31tvmWTqQ2CqFazlTI7Yh0hg5BgUnhe0EvjkFTWw](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36006757/02_article_1994libre.pdf?1419011558=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DParadoxes_of_Digital_Photography.pdf&Expires=1757886061&Signature=gcRuDgRusqjVl3R0SB7nXH12geWZmiuLbaYW8UdE1MPLoFote1sSlxH7PAsblt9jaZUTxOe0o80wk3opwooc4gzFpnNHCuG726vgNiTcB5xIBNmSPhvpL~KxxhuEcEolrQsCduV6gC2DZwva0wMxbSVsyu1qslAXuTJ~31tvmWTqQ2CqFazlTI7Yh0hg5BgUnhe0EvjkFTWw)

uqngBuJobjVJPTSHyvqol2S4AIlFQgCwvKKCojrQxY3djU5raqwKXOXhMx40mG4M8WERvOaIV~9p  
9cJ6DTDF5~lhp81PMDH7EkHC8tMKRFt7I2OKOLnIQF1JLqjvVRyf0~fzw\_\_&KeyPairId=APKAJLOHF  
5GGSLRBV4ZA

Manovich, L. (2020). *AI aesthetics*. Strelka Press.  
[https://monoskop.org/images/6/66/Manovich\\_Lev\\_AI\\_Aesthetics\\_2018.pdf](https://monoskop.org/images/6/66/Manovich_Lev_AI_Aesthetics_2018.pdf)

McLuhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. MIT Press.  
<https://designopendata.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/understanding-media-mcluhan.pdf>

Miranda, E. R. (2022). The aesthetic challenges of composing music with creative AI. *Arts*,  
<https://pearl.plymouth.ac.uk/cgi/viewcontent.cgi?article=1084&context=ada-research>

Sontag, S. (2005). *On photography*.  
[https://monoskop.org/images/7/77/Sontag\\_Susan\\_Sobre\\_la\\_fotografia.pdf](https://monoskop.org/images/7/77/Sontag_Susan_Sobre_la_fotografia.pdf)

Zylinska, J. (2020). *AI art: Machine visions and warped dreams*. Open Humanities Press  
[https://openhumanitiespress.org/books/download/Zylinska\\_2020\\_AI-Art.pdf](https://openhumanitiespress.org/books/download/Zylinska_2020_AI-Art.pdf)

# HACER VISIBLE LA REFLEXIÓN: UNA EXPLORACIÓN DE LA COMPETENCIA REFLEXIVA PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

## MAKING REFLECTION VISIBLE: AN EXPLORATION OF REFLECTIVE COMPETENCE FOR TEACHER PROFESSIONALISATION

*Recibido: 11 febrero 2026 \* Aprobado: 18 marzo 2026*

MIGUEL ÁNGEL SAINZ PALAFOX

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*

*Puebla, México*

[miguelangel.sainz@upaep.mx](mailto:miguelangel.sainz@upaep.mx)

### Resumen

Se analiza cómo los formadores de docentes conceptualizan el desarrollo de la competencia reflexiva en sus estudiantes. Se entrevistó a docentes responsables de desarrollar la competencia reflexiva en programas de posgrado en una universidad privada. Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas desde un paradigma hermenéutico-interpretativo, explorando la evolución de la competencia reflexiva en sus estudiantes. Se identifican siete dimensiones: comprensión de la complejidad educativa, reflexión intra e interpersonal, renuncia a resultados inmediatos, uso de herramientas teóricas, flexibilidad para revisar supuestos,

búsqueda de innovación e implicación profesional. En conjunto, evidencian el tránsito de un pensamiento técnico a uno crítico y situado.

*Palabras clave: Competencias, formación, mejora de la educación, práctica docente, Reflexión.*

### Abstract

This study examines how teacher trainers conceptualise the development of reflective competence in their students. Interviews were conducted with lecturers responsible for developing reflective competence within postgraduate programmes at a private



university. Ten semi-structured interviews were conducted using a hermeneutic-interpretative approach, exploring the development of reflective competence in their students. Seven dimensions were identified: understanding of educational complexity, intra- and interpersonal reflection, willingness to forego immediate results, use of theoretical tools, flexibility to review assumptions, pursuit of innovation,

and professional engagement. Taken together, these demonstrate the transition from technical thinking to critical and situated thinking.

*Keywords: improving education, teaching practice, reflection.*

## INTRODUCCIÓN

Se puede entender la reflexión como un proceso que implica, de manera simultánea, la constante revisión de las propias ideas, las relaciones que se establecen entre distintas variables, la capacidad de reformulación de las preguntas que uno se plantea y las respuestas que se les dan, teniendo en cuenta tanto aspectos afectivos como cognitivos (Anijovich y Cappelletti, 2018; Peña et al., 2021). Así, la reflexión es un fenómeno complejo que exige un proceso activo y deliberado, donde se organicen las ideas a través de la observación, la consideración de diversas opciones y la evaluación sobre cuáles son las acciones más apropiadas según los propios objetivos (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016).

Por otra parte, García-Cabrero et al. (2009) definen la práctica docente como “el conjunto de situaciones dentro del aula que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 4). Así, se considera que la práctica docente comprende aquellas acciones (pasadas, presentes o futuras) que los docentes llevan a cabo en el contexto áulico de manera intencionada para que los alumnos aprendan algo (Medina y Mollo, 2021), y que se pueden diferenciar de otro tipo de acciones, como por ejemplo las burocrático-administrativas o las relaciones sociales que establecen con su comunidad (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016).

En este sentido, el proceso reflexivo sobre la práctica docente surge fundamentalmente al buscar respuestas a problemas experimentados por el propio docente, es decir, problemas prácticos

situados en el contexto áulico, y su propósito se dirige hacia la generación de conocimientos orientados a la acción, que se integren con sus prácticas didácticas o pedagógicas (Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). Para que esto sea posible, es necesario partir del reconocimiento de que los docentes cuentan con saberes propios, adquiridos no sólo a partir de su formación inicial, sino también a través de su experiencia laboral, que influyen en su manera de tomar decisiones, definir procesos y evaluar los resultados en su día a día (Castellanos y Yaya, 2013).

La profesionalización del profesorado tiene como uno de sus propósitos superar una visión tecnocrática de la enseñanza, donde el docente no se limite a aplicar mecánicamente un conjunto de conocimientos dados, sino que sea capaz de mejorar su propia práctica, es decir, generar conocimiento situado, con valor aplicado, que le permita atender los múltiples retos de su práctica, a menudo complicados, irrepetibles o adversos, en la medida en que representan problemas propios de un grupo de estudiantes, de una comunidad educativa o de un momento histórico (Elliot, 2000; Fierro et al., 1999; Perrenoud, 2007; Stenhouse, 1990).

Esto significa reconocer que la generación de nuevo conocimiento en el ámbito de la educación ya no se encuentra sólo en manos de las universidades y los centros de investigación (Anijovich y Cappelletti, 2018), lo que puede acarrear una resignificación, e incluso una revalorización, del conocimiento práctico de los docentes. Sin embargo, tampoco se desconoce que el quehacer educativo en general, y la práctica docente en particular, se fundamenta en una serie de principios y técnicas asociadas a una ciencia de la educación, que de manera implícita o explícita nos lleva a elegir y justificar ciertos métodos de enseñanza (Peña et al., 2021).

Para poder encontrar un equilibrio adecuado entre los conocimientos teóricos y prácticos que conforman la subjetividad del quehacer docente, es indispensable indagar sobre sus procesos de formación en diversas etapas de su trayectoria y profundizar en cómo estos les proporcionan espacios adecuados para desarrollar una competencia reflexiva sobre su práctica profesional, permitiendo hacer explícitas las asunciones que subyacen a sus acciones, de modo que sea posible cuestionarlas e intervenir sobre ellas (Castellanos y Yaya, 2013). Así, el presente trabajo parte del fundamento de que la competencia reflexiva es una condición indispensable del perfil profesional docente contemporáneo, que permite la mejora continua de su desempeño al reconocerse como un profesional que no solo aplica, sino que genera conocimiento a partir de su ejercicio cotidiano

(Lamas y Vargas-D'Uniam, 2016). Se podría decir que la reflexión de la práctica consiste en la valoración de las propias acciones para poder transformarlas de modo que estas mejoren (Medina y Mollo, 2021), y la competencia reflexiva sería el grado de éxito con el que el docente es capaz de realizar este ejercicio de reflexión.

De este modo, se argumenta que mediante la reflexión el docente será capaz de comprender mejor los problemas que enfrenta, lo que dará lugar a una justificación adecuada de sus acciones y a una mayor capacidad para tomar decisiones, especialmente cuando es necesario reorientar las estrategias de enseñanza (Castellanos y Yaya, 2013). Asimismo, el docente debe estar en condiciones de sistematizar este proceso para que sea posible reconocerlo como nuevo conocimiento (Anijovich y Cappelletti, 2018). En última instancia, la competencia reflexiva podría vincularse con el éxito del docente en su rol como formador (Medina y Mollo, 2021). Sin embargo, el análisis reflexivo de la práctica docente no puede surgir espontáneamente, sino que requiere de dispositivos intencionalmente dirigidos que lo hagan posible (Anijovich y Cappelletti, 2018; Ramírez, 2020). Es por ello que deben existir espacios específicos para el desarrollo de la competencia reflexiva en la trayectoria de formación profesional de los docentes.

Para fomentar la reflexión de la práctica docente, usualmente se utilizan estrategias como la provisión de espacios de diálogo individual y grupal como instrumento para conocerse y reconocerse en y con el otro (Mata et al., 2020), la autoevaluación, la indagación y la discusión de incidentes críticos (Anijovich y Cappelletti, 2018), la formulación de preguntas especialmente diseñadas para este fin (Fierro et al., 1999), el uso de herramientas como diarios de campo (Castellanos y Yaya, 2013) y la mediación de la reflexión por parte de un tutor más experimentado (Mata et al., 2020).

Como señalan Anijovich y Cappelletti (2018), un dispositivo de formación debe propiciar situaciones experimentales que modifiquen a los sujetos mediante la interacción, fomentando modos de accionar que les permitan adaptarse activamente a contextos cambiantes y apropiarse de nuevos saberes sobre la realidad, los otros y sí mismos. Este tipo de disposiciones únicamente puede lograrse mediante un proceso formativo sostenido a lo largo del tiempo y a través de un esfuerzo conjunto en las distintas experiencias de formación docente (Castellanos y Yaya, 2013). Además, la práctica docente, desde la formación inicial, debe concebirse como un espacio de

aprendizaje intencionado, donde el docente en formación no solo intervenga en el aula, sino que reflexione sistemáticamente sobre su experiencia para generar aprendizajes significativos en su contexto profesional (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015).

Sin embargo, Mata et al. (2020) señalan que el aprendizaje institucional en torno a la práctica reflexiva aún se encuentra en una etapa incipiente, lo que evidencia la necesidad de profundizar en investigaciones que orienten el fortalecimiento de la formación docente en este ámbito. Para contribuir a llenar este vacío, el presente trabajo busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se expresa la competencia reflexiva en docentes que cursan un posgrado en profesionalización docente orientado al desarrollo de dicha competencia? Por lo tanto, el objetivo que se propone es indagar cómo los docentes que participan en procesos formativos diseñados específicamente para estimular la reflexión crítica sobre su quehacer profesional logran transformar su práctica de manera significativa. A partir de ello, se pretende contribuir a la comprensión de los modos en que los docentes articulan la reflexión crítica con su quehacer profesional, lo que puede orientar el diseño de programas de formación más efectivos para el desarrollo profesional docente.

## METODOLOGÍA

### *ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO*

Para responder a la pregunta de investigación, se recurrió a un diseño cualitativo desde un paradigma hermenéutico interpretativo, utilizando entrevistas semiestructuradas como técnica de producción de la información. Desde el paradigma hermenéutico interpretativo se busca describir y dar sentido a las expresiones de los sujetos de estudio en torno a su experiencia relacionada con el tema de investigación (Álvarez-Gayou, 2004). Esto implica tanto interpretar literalmente sus narraciones, como el asumir, por parte del investigador, una disposición para profundizar en el fenómeno de interés a partir del propio proceso de producción narrativa, el diálogo con los sujetos de estudio y el compromiso por reconocer cómo la experiencia personal se distingue y a la vez se entrelaza con el conocimiento que se busca construir (Cárcamo, 2005).

## *PARTICIPANTES*

Los participantes fueron 10 docentes de un programa de posgrado de nivel maestría con orientación profesionalizante en una universidad particular ubicada en el estado de Puebla. Entre ellos, tres son profesores universitarios de tiempo completo y siete son profesores de asignatura.

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, siendo el criterio principal contar con al menos seis periodos escolares consecutivos impartiendo la asignatura correspondiente. Cabe aclarar que, debido a que estos programas están organizados en cuatrimestres, seis ciclos corresponden a tres generaciones de estudiantes egresados y aproximadamente a dos años naturales, aunque hay docentes que cuentan con hasta diez años de experiencia. Entre los programas en los que se encuentran enrolados los participantes se encuentran la Maestría en Pedagogía, la Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa, la Maestría en Desarrollo Humano y Educativo y la Maestría en Tecnología Educativa.

## *INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN*

Para la recolección de información se utilizó una entrevista semiestructurada como instrumento, diseñada con el propósito de explorar la percepción de los sujetos de estudio respecto a los procesos de reflexión y transformación que observan en sus estudiantes, derivados de su participación en un programa de posgrado en profesionalización docente.

La entrevista se compone de cuatro apartados. El primero está orientado a recabar datos de identificación relevantes, como formación inicial, género y experiencia docente. El segundo se enfoca en indagar la evolución de los procesos reflexivos de los estudiantes a lo largo del curso, incluyendo los cambios percibidos, la manera en que se evidencian y los factores que los han facilitado o dificultado. El tercero se centra en los cambios concretos en la práctica docente de los estudiantes como resultado del proceso formativo, considerando tanto ejemplos de transformación como su sostenibilidad. Finalmente, el cuarto apartado se dirige a identificar los elementos distintivos del programa de maestría en relación con el desarrollo de la competencia reflexiva.

Cada apartado incluye una pregunta principal y puntos guía que orientan al entrevistador para asegurar la cobertura de los temas clave, permitiendo una exploración profunda y consistente entre los participantes.

Las entrevistas fueron grabadas para su posterior transcripción. En todos los casos se solicitaron los permisos correspondientes y se otorgó el consentimiento informado, haciendo hincapié en la voluntariedad, la no coerción y en la posibilidad de abandonar la entrevista a libre voluntad. En total se registraron 456 minutos de entrevista (7 horas y 36 minutos). La transcripción de las entrevistas generó un documento de 81 cuartillas, en letra Arial 11, interlineado sencillo y con un espacio entre párrafos.

## *PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN*

El proceso de análisis se llevó a cabo mediante un procedimiento de codificación y categorización de la información. En primer lugar, se realizó un proceso de codificación orientado a identificar las ideas temáticas presentes en el discurso de los participantes. Este ejercicio buscó superar un nivel meramente descriptivo de las narraciones, con el propósito de avanzar hacia interpretaciones que permitieran elaborar explicaciones teóricas sobre las experiencias relatadas por los docentes.

La codificación se realizó línea por línea, lo que permitió examinar de manera detallada el contenido de las entrevistas e identificar patrones significativos en los datos. Dentro de este proceso se recurrió a la codificación selectiva, mediante la cual se identificó una categoría central alrededor de la cual se organizaron distintos rasgos y dimensiones analíticas.

A partir de los códigos obtenidos se conformaron categorías que agrupan significados asociados con situaciones, contextos, prácticas, interacciones, comportamientos, opiniones, sentimientos y perspectivas de los participantes en relación con el fenómeno estudiado. La categorización consistió, por tanto, en vincular y organizar los distintos códigos dentro de categorías analíticas más amplias. Este procedimiento se desarrolló a través de un proceso inductivo, en el que las categorías emergentes fueron construyéndose progresivamente a partir del examen sistemático de los datos (Vives y Hamui, 2021).

Para ello se diseñaron dos herramientas principales. La primera, denominada matriz de unidades de análisis, sirvió para registrar fragmentos significativos del discurso de los participantes que contenían ideas clave vinculadas con la temática investigada. Tal como se explicó anteriormente, dentro del marco hermenéutico interpretativo, la labor analítica se centra en desentrañar e interpretar tanto los sentidos evidentes como los implícitos en las narraciones de los participantes. En esta línea, las categorías generadas reflejan interpretaciones profundas que el investigador construye a partir de dichas expresiones.

La segunda herramienta, llamada matriz de categorías, permitió organizar y agrupar las categorías emergentes con base en sus relaciones temáticas, procurando siempre que el resultado fuera claro, coherente y con una estructura analítica parsimoniosa.

## RESULTADOS

Se generaron siete categorías de primer orden que dan cuenta de las manifestaciones del proceso reflexivo que, según los participantes, han podido apreciar en sus estudiantes como resultado de su proceso de formación. A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de estas categorías.

La primera de ellas fue llamada 'Reflexión como reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo estudiado', y hace referencia a la capacidad que tienen los docentes para reconocer que los problemas que enfrentan en su práctica suelen ser complejos, en el sentido de que interviene una multiplicidad de variables y actores. En esta categoría, los entrevistados enfatizan la resistencia que encuentran en sus alumnos para lograr una ruptura con un tipo de razonamiento simple y unilateral.

[Los estudiantes durante su proceso de formación]... concluyen que a lo mejor esa afirmación que habían hecho no estaba bien planteada, les faltaba mirar otros elementos, y estaba planteada desde una posición. Creo que ese es el momento en que es más evidente que se da el proceso. (MS3)

La segunda categoría fue llamada ‘Reflexión como proceso intra/interpersonal’. En esta categoría se describe la importancia de que los docentes reconozcan su práctica educativa como un proceso situado socialmente, que simultáneamente está influido por sus propias acciones y por las de otros. Esto generalmente los lleva a cuestionar la idea de culpar excesivamente a factores externos (por ejemplo, a los padres de familia) por los problemas que encuentran en su propia práctica. Como alternativa, comienza a aparecer en el discurso del docente un equilibrio entre la influencia de otros (inter) y la que ejerce él mismo (intra) al momento de establecer un plan de acción. “Cuando se dan cuenta de que ‘soy yo’ o de que tengo que mirarme a mí, más bien, es cuando creo que verdaderamente se está dando la reflexión” (MS2). “Es una negociación. Pero ya cuando pasan del discurso de: ‘mis estudiantes no hacen esto’, a: ‘creo que yo no lo propicio’, entonces es cuando también emerge esta característica de una reflexión más profunda” (MS4).

La tercera categoría recibió el nombre de ‘Reflexión como renuncia a resultados inmediatos’, e indica la necesidad de promover en los estudiantes una visión trascendente a largo plazo, en donde sean capaces de comprender el proceso formativo más allá de objetivos concretos, requisitos administrativos y demandas externas. En este sentido, aunque la reflexión de la práctica surge desde las acciones concretas de los docentes y su propósito último es mejorar la práctica, este proceso puede llegar a ser tan complejo que al mismo tiempo exige la capacidad de buscar múltiples explicaciones, planificar, implementar y evaluar acciones. Esto inevitablemente implica dejar espacios para la contemplación intelectual y evitar apresurarse a sacar conclusiones, subordinando la resolución inmediata de problemas prácticos a una reflexión más profunda.

“Están más enfocados en los resultados de la propia intervención que en estos cambios [en su propia práctica]” (MS6). “De que quieren inmediatamente aplicar, o sea, no están pensando en su práctica sino en cómo resolver el problema que a veces no es ni el problema, ¿no?” (MS1).

La cuarta categoría se denominó ‘Reflexión como capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para generar explicaciones’, entendida como una evolución en los procesos de reflexión de los estudiantes cuando comienzan a utilizar y dar sentido a planteamientos teóricos abstractos para tomar decisiones en relación con su propia práctica. Es importante destacar que, para los participantes, constituye un obstáculo cuando los docentes recurren únicamente a la

tradición o al sentido común para guiar sus acciones, lo que es percibido como un nivel de reflexión bajo o deficiente. Al mismo tiempo, el uso de herramientas como bitácoras, rúbricas o evaluaciones, típicamente asociadas a la investigación (y no tanto a la práctica), se presenta como un elemento que facilita o potencia la reflexión de la práctica. “Si yo les pregunto: este tema cómo lo vinculas con temas de desarrollo humano, y no me lo pueden argumentar, quiere decir que antes no aprendieron qué es el desarrollo humano para poder argumentar desde ahí” (MS3). “Es como desarrollar un lenguaje que te va a permitir construir mejor tu propuesta reflexiva y tu propuesta de transformación” (MS4).

Por otra parte, la quinta categoría recibió el nombre de ‘Reflexión como flexibilidad para modificar un planteamiento previo’. Aquí, los participantes describen las dificultades que tienen en determinados momentos con algunos estudiantes para que cambien, ajusten, modifiquen o contrasten sus razonamientos. Los estudiantes que son percibidos como tercos o renuentes a modificar sus planteamientos también son aquellos a los que se les adjudica una menor competencia reflexiva. Podría decirse, mediante una analogía, que la reflexión profunda implica movimiento cognitivo. El desplazamiento o transformación de las ideas previas constituye un indicador de ese proceso. Cuando no hay modificación en las concepciones iniciales, la reflexión permanece inmóvil y se limita a un nivel superficial.

Yo creo que muy en el fondo ella sentía que los profesores que trabajaban en esa escuela sí eran personas que, por su edad, no podían desarrollar todas sus potencialidades como profesores, y que ella, como era jovencita —yo creo que tenía menos de 30 años—, entonces como que no veía que pudiera haber cambios. Hacia el final los invitó, les dijo muchas cosas, puso muchas cosas en su proyecto y también ella cambió la perspectiva. (MS2)

Y ahí es donde yo veo el proceso reflexivo, donde el profesor que a lo mejor llevaba 5, 10 o 15 años como docente dice: ‘es que esto no lo había considerado’, ‘es que esto no lo había visto’, ‘esto es algo nuevo para mí’. Ahí es donde empezamos a ver procesos reflexivos en sus expresiones, de ‘yo no me había percatado de esto’, ‘no me había dado cuenta’, ‘es algo nuevo para mí’. (MS4)

La sexta categoría fue llamada 'Reflexión como búsqueda o preocupación por la innovación'. Los estudiantes que cuentan con una buena competencia reflexiva, según los participantes entrevistados, suelen mostrar preocupación por innovar en su práctica educativa, lo cual se relaciona estrechamente con la transformación y mejora de la práctica docente. Dado que la reflexión de la práctica tiene como principal objetivo la transformación de la práctica, resulta lógico considerar que la innovación es una forma de describir esta transición. Asimismo, se observa que la motivación por innovar se convierte gradualmente en un interés sostenido a partir del desarrollo de competencias reflexivas. "Y al final es interesante. Es que me gustó y ahora quiero hacer esto. Cuando les quedan ganas de hacer más, para mí ya dimos un salto impresionante" (MS1). "Yo creo que en muchos también queda como esta parte de seguir haciendo cosas, ¿no?" (ES2).

Finalmente, la séptima categoría es la 'Reflexión como implicación en el quehacer profesional'. Los estudiantes que logran desarrollar una competencia reflexiva terminan reconociendo que, pese a la complejidad que representa su práctica docente, ellos mismos cuentan con un campo de acción concreto y tienen como finalidad favorecer, hasta donde sea posible, el aprendizaje de sus estudiantes. Esto implica un mayor reconocimiento y asunción de la responsabilidad que tienen los docentes como agentes activos del cambio educativo. La implicación personal representa un posicionamiento auténtico respecto a la delimitación de la propia práctica: reconocer qué es lo que se puede hacer dentro de lo que se debe hacer. Esta implicación no se agota mediante acciones rutinarias o mecanizadas, sino que se alcanza mediante una inmersión activa y voluntaria en la práctica docente.

Pues una de ellas es, primero, situarlos dentro de su realidad. Cuando uno los sitúa —o al menos a mí me ha funcionado— desde estos contextos personal, profesional, laboral y familiar, ellos van dándose cuenta y dicen: 'a ver, sí es así, pero primero, ¿qué puedo hacer yo?'. (PS2).

## CONCLUSIONES

El presente trabajo se propuso indagar cómo los docentes que participan en procesos formativos diseñados específicamente para estimular la reflexión crítica sobre su quehacer profesional logran transformar su práctica de manera significativa. Los resultados indican siete categorías que ofrecen

una descripción de las diversas formas en que los participantes —quienes cumplen el rol de formadores de docentes— pueden observar, apreciar o incluso explicar cómo se manifiesta la competencia reflexiva en sus estudiantes que, cabe señalar, son docentes en servicio.

Asimismo, el objetivo de indagar cómo los docentes logran transformar su práctica de manera significativa se ve satisfecho en la medida en que los participantes describen cambios observables en sus estudiantes, tanto en la forma en que analizan su quehacer profesional como en la toma de decisiones pedagógicas. Por ejemplo, las categorías relacionadas con el uso de herramientas teórico-metodológicas, la renuncia a resultados inmediatos, la búsqueda de innovación y la implicación en el quehacer profesional dan cuenta de procesos de transformación que van más allá de la reflexión declarativa y evidencian una práctica más consciente, crítica y comprometida.

En conjunto, los hallazgos ilustran las distintas formas en que se manifiesta la competencia reflexiva y permiten comprender algunos de los mecanismos mediante los cuales esta competencia puede incidir en la mejora y transformación de la práctica docente. Siguiendo las ideas de Anijovich y Cappelletti (2018), el contexto de una maestría orientada a la profesionalización docente puede funcionar como un dispositivo que enmarca principios, orientaciones y prácticas dirigidas explícitamente al desarrollo de la competencia reflexiva. Aunque suele reconocerse la importancia del apoyo entre pares, el potencial reflexivo se desarrolla con mayor fuerza cuando existen marcos de interpretación compartidos, mediados por un contexto formativo, una metodología y actores específicos que buscan deliberadamente este propósito.

Por otra parte, autores como Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) y Medina y Mollo (2021) enfatizan que la reflexión sobre la práctica docente es un ejercicio racional que involucra dimensiones cognitivas, afectivas y sociales, para lo cual resulta indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas. Dichas habilidades pueden potenciarse con el apoyo de un tutor, de otros docentes y de los propios estudiantes. Esto puede observarse en distintas categorías identificadas en este estudio, por ejemplo, en el reconocimiento de factores interpersonales o en la capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para analizar y transformar la práctica.

Una característica importante de los participantes es que los programas de posgrado descritos están dirigidos a docentes que se encuentran en ejercicio, lo que permite enfatizar el

análisis de situaciones reales en diversos contextos profesionales. Esto facilita procesos de cuestionamiento, indagación, análisis y experimentación, así como la generación de nuevas estrategias de actuación y la reconceptualización de creencias y teorías implícitas (Moreno et al., 2020).

En su estudio, Castellano y Yaya (2013) proponen tres categorías en las que puede observarse la reflexión en docentes en formación: 1) la forma en que el conocimiento pedagógico se utiliza para plantear alternativas de intervención, revisar las propias ideas sobre el aprendizaje y explicar la práctica; 2) la reinterpretación de ideas pedagógicas a partir del estudio de un marco de referencia —en su caso, el socioconstructivismo—; y 3) la explicación de problemáticas educativas a partir del sustento en bases pedagógicas. En el presente estudio, la primera categoría puede relacionarse con la categoría denominada Reflexión como flexibilidad para modificar un planteamiento previo, mientras que las categorías segunda y tercera guardan relación con Reflexión como capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para generar explicaciones.

Por otra parte, Lamas y Vargas-D'Uniam (2016) señalan que muchas de las reflexiones realizadas por los docentes tienden a centrarse en descripciones rutinarias de las situaciones de aula, sin incorporar referentes teóricos que permitan analizarlas críticamente. Solo algunos docentes logran examinar el impacto de sus prácticas de enseñanza y utilizarlas como insumo para la mejora continua. Esta descripción resulta congruente con lo que los participantes en este estudio identifican como características de un estudiante con alta competencia reflexiva. No obstante, la presente investigación no tuvo como objetivo establecer niveles de competencia reflexiva, sino más bien identificar posibles indicadores de su manifestación. En este sentido, los niveles propuestos por dichos autores se aproximan a la categoría de Reflexión como capacidad de utilizar herramientas teórico-metodológicas para generar explicaciones, mientras que los resultados de este estudio amplían el panorama sobre lo que puede entenderse por competencia reflexiva.

En el ya citado estudio de Castellano y Yaya (2013), surgió además como categoría emergente la revisión crítica del rol docente. Otros autores (García-Cabrero et al., 2008) han señalado que el profesor puede involucrarse más allá de los roles tradicionalmente atribuidos, propiciando una participación más amplia en las metas institucionales de la escuela. Esto parece relacionarse con las categorías Reflexión como implicación en el quehacer profesional y Reflexión como proceso

intra/interpersonal, ya que ambas apuntan hacia una comprensión de la competencia reflexiva que trasciende una visión meramente técnica o metodológica del trabajo docente. A su vez, la categoría Reflexión como proceso intra/interpersonal recuerda que la práctica educativa se desarrolla en interacción con múltiples actores, que van más allá de la relación docente-alumno e incluyen a padres de familia, autoridades educativas y personal administrativo, entre otros (Fierro et al., 1999; Peña et al., 2021).

Otro aporte del estudio de Peña et al. (2021) se relaciona con la categoría Reflexión como renuncia a resultados inmediatos, en la que se cuestiona el uso irreflexivo de marcos teóricos como el constructivismo, así como la aplicación acrítica de conceptos como estilos de aprendizaje o competencias. De igual forma, la categoría Reflexión como reconocimiento de la complejidad del fenómeno educativo estudiado enfatiza la multidimensionalidad de factores que intervienen en la práctica docente, lo que favorece la toma de conciencia sobre el propio actuar en el contexto educativo (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015).

Los hallazgos de este estudio permiten comprender que la competencia reflexiva en los docentes no puede evaluarse de manera homogénea ni desligada del contexto formativo en el que se desarrolla. Desde la perspectiva propuesta, resulta fundamental reconocer las múltiples formas en que el acompañamiento pedagógico puede potenciar los procesos reflexivos, tanto a través de la autoevaluación individual como del diálogo con otros actores educativos (Medina y Mollo, 2021). Sin embargo, la literatura señala que persisten retos importantes, como la tendencia a emplear técnicas e instrumentos de evaluación genéricos que no consideran las distintas dimensiones que configuran la práctica docente. Esta situación limita el seguimiento de los procesos formativos y favorece una reflexión más expositiva que argumentativa (Peña et al., 2021).

En este sentido, se vuelve necesario avanzar hacia un aprendizaje profundo y situado de la reflexión sobre la práctica, que permita a los docentes asumir un compromiso auténtico con su quehacer profesional. Superar la lógica del 'hacer por hacer' implica revalorizar la innovación pedagógica como un eje articulador de la transformación educativa. De esta manera, el interés por aprender se convierte en una búsqueda constante impulsada desde el interior del propio sujeto (Ortega-Díaz y Hernández-Pérez, 2015). La competencia reflexiva, entendida como un ejercicio de metacognición crítica, requiere que los docentes revisen sus acciones en diálogo con marcos

teóricos sólidos, lo que posibilita una reorientación consciente de sus prácticas pedagógicas (Peña et al., 2021).

Estos elementos refuerzan la necesidad de desarrollar estrategias de evaluación más sensibles a la complejidad del fenómeno reflexivo, capaces de integrar tanto los procesos como los resultados y de reconocer el vínculo indisoluble entre teoría y práctica en la formación docente.

## LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque las categorías teóricas descritas en el presente estudio permiten una exploración y comprensión más profunda de lo que representa una reflexión profunda, así como del desarrollo de una competencia reflexiva por parte de los docentes en formación, es necesario considerar algunas limitaciones. En primer lugar, si bien no es propósito de este estudio realizar generalizaciones hacia el conjunto de la población, resulta importante reconocer que la muestra fue limitada, tanto en su ubicación geográfica como en sus características académicas e institucionales. En este sentido, las categorías emergentes representan los elementos considerados más relevantes para el grupo de docentes participantes, así como para las condiciones institucionales en las que se desarrolla el proceso de formación orientado al fortalecimiento de la competencia reflexiva. Por ello, resulta pertinente explorar cómo se comportan estas categorías en contextos diversos, por ejemplo, en procesos de formación inicial del profesorado o en programas alternativos de formación docente.

Aunado a lo anterior, aunque las entrevistas permitieron explorar y profundizar en el fenómeno de interés, en futuras investigaciones sería conveniente incorporar otras fuentes de información, tales como la observación de la práctica docente o el análisis de producciones académicas —por ejemplo, documentos recepcionales, planeaciones didácticas o diseños de intervención—. Asimismo, resulta relevante recuperar la experiencia de otros actores educativos, como los propios docentes en formación, directivos escolares, padres de familia o estudiantes. En este sentido, futuras investigaciones podrían recurrir a diseños colaborativos y multimétodo, así como a estrategias de triangulación de la información, con el propósito de fortalecer y contrastar las categorías descritas en este estudio.

En suma, el presente trabajo busca contribuir al fortalecimiento de la literatura científica que intenta vincular la conceptualización teórica de la competencia reflexiva con evidencias empíricas situadas y comprensivas, que puedan servir como insumo para el diseño de programas de formación más efectivos orientados al desarrollo de la competencia reflexiva en docentes en servicio, así como para la elaboración estrategias que permitan dar seguimiento al desarrollo de la competencia reflexiva en procesos de formación docente.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. L. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Anjiovich, R. y Capalletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. Espacios en Blanco, *Revista de Educación*, 28, pp. 74-92.
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales*, 23. 204-216.
- Castellanos, S., H. y Yaya, R., E. (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Revista Electrónica Sinéctica*, 41, pp. 1-18
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Fierro, C. Fortul B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 28. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202012>
- Lamas, P. y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 2016, 14, 57-78.
- Mata, A. M., Hernández, P. y Centeno, G. E. (2020). Diálogo y reflexión para mejorar la práctica de los docentes. La construcción de una experiencia en el posgrado. *Zona Próxima*, 37,32-52.
- Medina Zuta, P., & Mollo Flores, M. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Revista Conrado*, 17(81), 179-186.
- Moreno Hernández, O., Pérez Casillas, I., & Martínez Pérez, L. (2020). Reflexión de la práctica: La profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria*, 21(5). 1-9 <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2020.21.5.8>
- Ortega-Díaz, C. y Hernández-Pérez, A. (2015). Hacia el aprendizaje profundo en la reflexión de la práctica docente. *RA XIMHAI*, 11(4). 213-220.

- Peña, R. V., Pérez, M. C. y Peña, E. (2021). Formación docente, práctica docente y práctica reflexiva: un reto de formación en las instituciones docentes del nivel superior. *Revista Dilemas Contemporáneos*. 9(1).1-20. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2825>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. colofón.
- Ramírez, M. A. (2020). Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*, 1(2). 48-64.
- Sevilla, T., C., Sánchez, S., Nauca, R., A., Martínez, E., M. y Vidal, J., M. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4). 4430-4447. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v5i4.630](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.630)
- Stenhouse, L. (1990). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Vives Varela, T., & Hamui Sutton, L. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación En Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>.

## CULTURA ORGANIZACIONAL, MÁS ALLÁ DE LA CARACTERIZACIÓN EN EMPRESAS DE JALISCO

### ORGANIZATIONAL CULTURE, BEYOND THE CHARACTERIZATION IN ENTERPRISES OF JALISCO

*Recibido: 30 junio 2025 \* Aprobado: 18 marzo 2026*

ADRIANA TIBURCIO SILVER

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente  
Tlaquepaque Jalisco, México*

[adrianat@iteso.mx](mailto:adrianat@iteso.mx)

CARLOS REYNOSO NÚÑEZ

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente  
Tlaquepaque Jalisco, México*

[reynoso@iteso.mx](mailto:reynoso@iteso.mx)

JUAN ANTONIO ORTIZ VALDÉS

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente  
Tlaquepaque Jalisco, México*

[aortiz@iteso.mx](mailto:aortiz@iteso.mx)

PAZ CECILIA MICHEL ESTRADA

*Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente  
Tlaquepaque Jalisco, México*

[ceci@iteso.mx](mailto:ceci@iteso.mx)

#### **Resumen**

El En el ámbito de las organizaciones es necesario identificar cómo funcionan en el

momento actual, para proponer un cambio estratégico a futuro; sin duda uno de los elementos, muchas veces intangible, es la

Año 12, número 23, abril 2026 - septiembre 2026  
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H\*  
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

cultura organizacional. Según el modelo de Cameron y Quinn (2011) existen cuatro tipos de culturas, conocidas como: clan, adhocracia, mercado y jerarquía, sin que una sea mejor que las otras; al contrario, se espera que la mezcla de ellas contribuya a su eficiencia y efectividad.

Los resultados se basan en un enfoque de tendencia y no de porcentaje o muestra estadística; por ello solo sugieren que, en el presente, existe preferencia por las culturas de clan y de mercado, es decir, cuidar a los miembros sin descuidar el segmento de clientes para el que trabajan. Para el futuro, se fortalece la preferencia por la de clan y adhocracia, disminuyendo significativamente la de mercado. Por supuesto, que aún no se deja de tener presente que las normas, los procesos internos, también se deben tener como parte de la cultura.

El estudio realizado en 58 empresas de Jalisco, México, de las ramas tequilera, textil, agroindustria y otros (que incluye otro grupo de variados sectores) fueron diagnosticadas en su momento, durante el periodo comprendido de 2016 hasta 2023 con la herramienta del modelo mencionado.

*Palabras clave: cultura organizacional, cambio organizacional, empresas.*

## **Abstract**

Walter In the field of organizations, it is necessary to identify how they function at the present time, to propose a strategic change for the future; Without a doubt, one of the

elements, often intangible, is organizational culture. According to the model of Cameron and Quinn (2011), there are four types of cultures, known as: clan, adhocracy, market and hierarchy, without one being better than the others on the contrary, it is expected that the mixture of them contributes to their efficiency and effectiveness.

The results are based on a trendy approach rather than percentages or statistical samples; therefore, they only suggest that, currently, there is a preference for clan and market cultures—that is, taking care of members without neglecting the customer segment they serve. Looking ahead, the preference for clan and adhocracy cultures is strengthening, while the preference for market culture is decreasing significantly. Of course, it is still important to keep in mind that norms and internal processes must also be considered part of the culture.

The study, conducted in 58 companies in Jalisco, Mexico, from the tequila, textile, agribusiness, and other sectors (including a diverse group of sectors), was conducted using the aforementioned model tool during the period from 2016 to 2023.

*Keywords: organizational culture, organizational change, enterprises.*

## **ANTECEDENTES**

Uno de los temas que los consultores organizacionales enfrentan con más frecuencia, como agentes de cambio, es facilitar este de manera eficaz y efectiva. Cameron y Quinn (2011), sugieren que las

organizaciones con frecuencia fracasan hasta en un 75% en sus esfuerzos por lograrlo. Lo atribuyen a la inhabilidad de quienes gestionan los procesos de cambio y al desconocimiento de la cultura organizacional; estos autores piensan que los dirigentes dedican más tiempo a mantener el *statu quo* de sus empresas cuando más bien deberían estar inclinados al cambio.

Los mismos autores indican que hay empresas en los Estados Unidos de América, de acuerdo con un estudio realizado entre los años 1972-2002, que desafiaron las condiciones definidas en el modelo de competitividad de Porter en 1980 (citado por Cameron y Quinn, 2011); no obstante, fueron exitosas. De aquí, el interés por profundizar en la caracterización de la cultura organizacional de las empresas del estado de Jalisco, México.

## PROPÓSITO Y OBJETIVO DEL ESTUDIO

La importancia de la cultura organizacional para el logro del mejor desempeño y competitividad de las empresas sigue en aumento (Ruíz y Naranjo, 2012); sin embargo, se puede decir que el interés por el estudio de la cultura organizacional en México debiera ser mayor, complementando mejor su caracterización para, así, proporcionar más evidencia del impacto en los resultados de las organizaciones.

Por lo tanto, el objetivo de este estudio consistió en la caracterización de la cultura organizacional en un conjunto de empresas de Jalisco de los sectores textil, tequilero, agroindustria y algunas más de diferentes ramas, que permitan evidenciar las variabilidades entre la cultura actual y la deseada.

## MARCO DE REFERENCIA

La cultura ayuda a entender el comportamiento de las personas y de los grupos en las organizaciones, en tanto que la cultura organizacional es entendida como “un sistema de significado compartido por los miembros, el cual distingue a una organización de las demás” (Robbins y Judge, 2017, p. 527). También se puede aseverar que la cultura organizacional “representa un patrón

complejo de creencias, expectativas, ideas, valores, actitudes, y conductas compartidas por los integrantes de una organización que evoluciona con el paso del tiempo” (Hellriegel y Slocum, Jr., 2009, p. 378), donde los directivos o responsables de equipos tienen un impacto en el tipo de cultura que viven sus organizaciones (Reynoso *et al.*, 2023).

Estos autores identifican seis componentes: formas rutinarias de comunicación, rituales, ceremonias y lenguaje común, normas compartidas por los individuos y los grupos, y valores dominantes de la organización.

Para fines de este estudio, por los autores y modelo de referencia, resulta imperante señalar que la cultura organizacional se refiere “a un conjunto duradero de valores, creencias y suposiciones que caracterizan a las organizaciones y a sus miembros”, mientras que el clima organizacional se refiere a “las actitudes, sentimientos y percepciones más temporales por parte de los individuos” sobre la organización (Cameron y Quinn, 2011, p. 169).

Cameron y Quinn (2006) entienden la cultura de las organizaciones como el conjunto de valores dados por supuesto, presuposiciones subyacentes, expectativas, recuerdos colectivos y definiciones presentes en la organización. Al igual que Schein (1992), coinciden con la idea de que la cultura es la manera de hacer las cosas en la organización; la cultura es “algo” compartido por los miembros de la organización que les permite enfrentar los problemas de adaptación externa e integración interna que es suficientemente válido como para ser transmitido a los nuevos miembros de la organización, es decir, como la manera correcta de percibir, pensar y sentir acerca de esos problemas (Schein, 1992).

El modelo de valores en competencia desarrollado por Cameron y Quinn (2006) está compuesto por dos ejes. El primero identifica si la organización tiene una orientación interna o externa. El segundo indica si su foco es flexible y de integración o busca la estabilidad y el control. La combinación de estos ejes da lugar a cuatro tipos de cultura (clan, adhocracia, mercado y jerarquía). Cada tipo de cultura comprende seis dimensiones: características dominantes, liderazgo organizacional, cohesión organizacional, énfasis estratégico, criterios de éxito y gestión de colaboradores (Hernández Gutiérrez y Juárez Pacheco, 2024).

Clan se entiende como la cultura en la que predomina la colaboración, ambiente familiar y orientado a las personas, donde predomina la cohesión, el alto sentido de permanencia, el trabajo en equipo y la participación. En la adhocracia, la creatividad, un entorno dinámico, emprendedor y orientado a la innovación, con enfoque externo a la flexibilidad, liderazgo visionario, alta tolerancia la riesgo y estructuras organizacionales poco formales. En la cultura de jerarquía, el énfasis es en el control, lo estructurado, formalizado, el liderazgo de monitor, la alta formalización en reglas y procedimientos, y el éxito es definido por la eficacia y el cumplimiento; y, finalmente, la cultura de mercado se caracteriza por la competencia, estar orientado al entorno externo, con liderazgo basado en resultados, orientación a objetivos y desempeño, éxito definido por la participación en el mercado y la rentabilidad (Cameron y Quinn, 2011, p. 39).

Respecto a las seis dimensiones que integran cada tipo de cultura, Cameron y Quinn (2011, p. 173) señalaron lo siguiente:

- Características dominantes: se refiere a cómo es la organización en general.
- Liderazgo organizacional: representa los valores reflejados a través del liderazgo que impregnan la organización.
- Cohesión organizacional: incluye los mecanismos que mantienen unida a la organización.
- Énfasis estratégico: define las áreas que impulsan la estrategia de la organización.
- Criterios de éxito: determina cómo se define la victoria y qué se recompensa y celebra.
- Gestión de colaboradores: describe el estilo que caracteriza la forma en que se trata a los empleados y cómo es el entorno de trabajo.

En conjunto, estas dimensiones reflejan los valores culturales fundamentales y las suposiciones sobre cómo se hacen las cosas en la organización (Ramos-Garza y Ramos-Garza, 2021). En la práctica, la cultura es importante porque influye en la forma en la que se realizan las transacciones de la organización como la mercadotecnia, las contrataciones de personal, las recompensas, las relaciones entre supervisores y supervisados y el uso de las tecnologías, entre otras cosas (Ivancevich, 2005) (Salcedo-Peña, 2022).

## DISEÑO METODOLÓGICO

Para el estudio de la caracterización de la cultura organizacional de 58 empresas de Jalisco, México, participaron ocho tequileras, quince de agroindustria, dieciséis del sector textil, y diecinueve agrupadas como “varios” por la diversidad como alimentos, hotelería, muebles, etc.

Las 58 empresas participantes del estudio fueron integradas por participar en proyectos de vinculación con la universidad jesuita de Guadalajara (ITESO); no se ha tomado en cuenta como criterio de inclusión o exclusión, el tamaño u otra característica de estas empresas. Algunas de ellas geográficamente ubicadas dentro de la zona metropolitana de Guadalajara, y otras en algunos municipios del estado de Jalisco.

Los participantes encuestados en cada empresa fueron los colaboradores considerados en tres grandes bloques: gerencial, áreas administrativas y de producción, sin discriminar su nivel posición jerárquica dentro de la empresa, edad, género, profesión y nivel de escolaridad.

Este estudio comprende datos obtenidos entre 2016 y el 2023; el tipo de estudio es descriptivo, no experimental, con un enfoque metodológico cuantitativo, longitudinal y correlacional. (Hernández, Sampieri et al., 2006). El instrumento que se utilizó para evaluar la cultura organizacional es el propuesto por Cameron y Quinn (2006), consta de seis dimensiones que integran la cultura organizacional. Cameron y Quinn (2011) partieron de un modelo con dos ejes, vertical y horizontal cada uno de ellos con sus extremos opuestos (valores en competencia) para analizar la cultura organizacional.

En el eje horizontal se observa que la orientación hacia adentro es hacia sí misma, busca la estabilidad y el mantenimiento de su propia identidad (relación entre colaboradores, vínculos entre jefes y colaboradores); la orientada hacia afuera busca las relaciones con grupos de interés externos (clientes, sociedad, instituciones, socios, por mencionar solo algunos) y tiene su atención hacia la diferenciación.

El eje vertical tiene relación con los modelos de liderazgo que están presentes en la organización; puede haber estilos rígidos o flexibles. Otro enfoque es lo transversal, que está más orientado a la gestión por procesos. Al combinar estos ejes (una vez aplicado el instrumento y

analizada y graficada la información) se obtiene una mezcla de los cuatro tipos de cultura propuestos por Cameron y Quinn: cultura basada en la confianza y apoyo mutuo (clan), cultura basada en reglas y procedimientos (burocrática o jerárquica), cultura basada en objetivos a alcanzar (mercado) y cultura basada en la innovación (adhocrática). Al completar el instrumento, se genera una imagen de los supuestos fundamentales en los que opera la organización y los valores que la caracterizan.

No hay respuestas correctas o incorrectas para las afirmaciones del instrumento de diagnóstico, así como no hay cultura correcta o incorrecta. Cada organización es descrita por un conjunto diferente de respuestas, por lo tanto, se solicita a cada participante que las respuestas sean lo más honestas de modo que el diagnóstico cultural refleje la dinámica de la organización.

La escala utilizada en este estudio fue la *ipsativa*, es decir, a diferencia de la escala Likert 1 al 5, 1 al 7, en la que cada afirmación se califica de manera independiente, la *ipsativa*, en este caso, distribuye 100 puntos en cada conjunto de afirmaciones (Cameron y Quinn, 2006, p. 160).

El instrumento utilizado, conocido como *Organizational Culture Assessment Instrument* (OCAI), fue desarrollado por Cameron y Quinn (2006); es un cuestionario integrado por 24 reactivos, de autoadministración, que implica contestar los mismos reactivos en dos momentos continuos: uno en el que se responde sobre la identificación/percepción de la cultura actual de su organización, y el segundo momento, para la cultura deseada a futuro.

El instrumento también ha sido sometido a diferentes pruebas de validez entre las que se encuentran la validez convergente y validez discriminante. “La validez se confirmó cuando se examinó la matriz de correlación *multitrait-multimethod*. Según se requirió, todos con los coeficientes de correlación diagonal estadísticamente diferentes de cero ( $p < .001$ ), y oscilaron entre .212 y .515, un nivel moderado de correlación” (Cameron y Quinn 2006, p. 157).

## RESULTADOS

Los resultados indican que los participantes de las 58 empresas perciben que el tipo de cultura que predomina en el presente es mercado, seguida por clan. Mientras que, para el futuro, en la búsqueda de efectividad, se orientan a una cultura clan con adhocracia (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Medias de cultura organizacional general: presente y futura

Tipo de cultura	Presente	Futuro
Clan	25.7	30.4**
Adhocracia	24.7	26.0**
Mercado	25.8	20.7**
Jerarquía	23.8	22.9

Fuente: Elaboración propia.

En el presente, en este grupo de empresas, ningún tipo de cultura se destaca por su fortaleza, aunque presentan un foco orientado ligeramente al exterior: mercado 25.8, (privilegia la búsqueda de oportunidades y la diferenciación), comparado con el interior clan 25.7 (busca la eficiencia a través de la integración y el desarrollo de las personas). Es importante notar que ambas orientaciones permiten alcanzar por igual la eficiencia y la efectividad.

Existen diferencias significativas en las medias entre los tipos de cultura para el futuro (Tabla 1). Los datos indican que la cultura de clan es la más fuerte (30.4), sin desatender al exterior (adhocracia 26.0), disminuyendo significativamente la orientación externa (mercado 20.7), así como jerarquía (22.9).

De acuerdo con el análisis *post hoc* se confirman las diferencias significativas (dados los rangos de una diferencia de cinco puntos o más en las respuestas –positivas o negativas– en cada tipo de cultura de presente a futuro), la apuesta y expectativa estaría por la flexibilidad e innovación más que por la estabilidad y el control.

La discrepancia más notable está entre las culturas de clan presente (25.7) y clan futuro (30.4) así como mercado presente (25.8) y mercado futuro (20.7); por ello se decidió observar la congruencia en las dimensiones, es decir, si estas están alineadas o enfatizan los mismos valores.

**Tabla 2.** Dimensiones de clan y mercado futuro

Dimensión	Valores medias de clan futuro	Coficiente de variación (CV)	Valores medias de mercado futuro	Coficiente de variación (CV)
<b>Características dominantes</b>	29.0	0.15	25.2	0.15
<b>Liderazgo</b>	22.4	0.20	17.8	0.23
<b>Cohesión</b>	32.9	0.14	21.0	0.16
<b>Énfasis estratégico</b>	34.2	0.13	14.1	0.28
<b>Criterios de éxito</b>	32.3	0.13	22.6	0.15
<b>Gestión de colaboradores</b>	32.3	0.10	23.5	0.14

Fuente: Elaboración propia.

En clan a futuro, la dimensión del énfasis estratégico es la más valorada (34.2), seguida de cohesión (32.9), criterios de éxito y gestión de colaboradores (ambos 32.3), aunque esta con un CV más bajo (0.10) que indica una experiencia compartida que contrasta con liderazgo (22.4) e indica menos consenso en la percepción de su significado y tiene un CV de 0.19; junto con las características dominantes del lugar de trabajo (290. y 0.15) es la segunda más baja, sugiriendo la necesidad de trabajar en la alineación de estas dos áreas para fomentar el sentido de pertenencia y colaboración.

En conclusión, existe congruencia con una cultura de clan deseada, especialmente en las dimensiones de cohesión, énfasis estratégico y gestión de colaboración, que son las características más sobresalientes. Sin embargo, para lograr mayor congruencia se necesita trabajar en el estilo de liderazgo y en reforzar las características dominantes del lugar de trabajo para consolidar un entorno aún más alineado con los valores de confianza, desarrollo personal y trabajo en equipo característicos de esta cultura de clan.

Los resultados de las dimensiones de la cultura de mercado para el futuro indican que las características dominantes (25.24) y la gestión de colaboradores (23.50) son identificadas mejor y consistentemente, mientras que las dimensiones de énfasis estratégico (14.17) y liderazgo (17.86) son percibidas con mayor debilidad, lo que sugiere falta de acuerdo en cuanto a su relevancia para mejorar el éxito de este tipo de cultura

**Tabla 3.** Medias de cultura de Clan por Giro

<b>Giro</b>	<b>Presente</b>	<b>Futuro</b>
<b>Otra</b>	25.44	29.50
<b>Agroindustria</b>	25.53	29.87
<b>Tequilera</b>	<b>30.63</b>	30.13
<b>Textil</b>	<b>23.82</b>	32.00

*Diferencias significativas,  $F = 35.557, p = 1.955 \times 10^{-7}$*

*Interacción significativa,  $F = 6.061, p = 0.001$*

Fuente: Elaboración propia.

Al evaluar la cultura de clan por giro por tiempo (presente-futuro) los resultados indican diferencias significativas entre clan presente y futuro ( $F = 35.557, p = 1.955 \times 10^{-7}$ ) y una interacción significativa entre culturas presente y futura por giro ( $F = 6.061, p = 0.001$ ), que indica que las diferencias globales entre las industrias no impactan por igual la cultura que los fundadores crean. En el presente, las tequileras tienen el nivel más alto en la cultura y las textiles, la más baja.

La industria textil muestra una discrepancia significativa entre su cultura actual y la cultura preferida, con una mayor expectativa hacia una cultura de clan. En contraste, la industria tequilera se mantiene sin cambios, aunque se sugiere reforzar el sentido de pertenencia y comunidad. La industria textil supera significativamente a otras industrias ( $p < 0.001$ ) en la expectativa de una cultura más colaborativa y humana. De manera similar, la agroindustria busca una mejora significativa ( $p = 0.031$ ), lo que indica un interés en fortalecer esta dimensión.

Finalmente se observa entre la agroindustria y las que caen bajo el rubro “otras”, una discrepancia entre el presente y el futuro, sugiriendo fortalecer la formación en liderazgo transformacional y desarrollo de equipos de alto rendimiento de la agroindustria, mientras que, para el giro otras, introducir indicadores compartidos de éxito y recompensas grupales.

## DISCUSIÓN

El análisis de los datos indica que la percepción de la cultura actual de las empresas participantes en el presente tiene una cultura de mercado, seguidas de una cultura de clan; por otra parte, la cultura organizacional futura o preferida presenta una mezcla de cultura de clan y de adhocracia, es decir, hacia un enfoque de flexibilidad e integración, así como desarrollo e innovación; se observa una discrepancia entre la cultura de clan con mercado y jerarquía.

En términos de las dimensiones de la cultura de clan futura se observan diferencias evidentes, destacando el énfasis estratégico, cohesión como la más prominente, y liderazgo como la menos fuerte, seguida de las características dominantes.

Este análisis sugiere que el tipo de organizaciones estudiadas, aspiran a construir culturas orientadas a resultados, pero con un fuerte enfoque en la cohesión y la colaboración entre equipos.

Queda como continuidad de este estudio, seguir incorporando más casos de empresas, ya sean de las mismas industrias o de nuevos sectores, a fin de acrecentar la cantidad de organizaciones para su análisis y, en su caso, observar si se sigue con la misma tendencia de orientación al clan y adhocracia, o hay variabilidad al aumentar la cantidad de empresas participantes o giros.

## REFERENCIAS

- Cameron, K. S. y Quinn, R. E. (2006). *Diagnosis and changing organization culture: Based on the competing values framework* (2a ed.). Jossey-Bass and Wiley
- Cameron, K. S. y Quinn, R. E. (2011). *Diagnosis and changing organization culture: Based on the competing values framework* (3a ed.). Jossey-Bass and Wiley
- Hellriegel, D. y Slocum, J. W. Jr. (2009). *Comportamiento organizacional*. CENGAGE Learning
- Hernández Gutiérrez, C. y Juárez Pacheco, C. M. (2024). Diagnóstico de la cultura organizacional de una institución de posgrado en ingeniería mediante el marco de valores en competencia. *NovaRUJ*, 28(2), 21-42.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Ivancevich, J.M. et al. (2005). *Comportamiento organizacional*. McGraw Hill.
- Ramos-Garza, L. y Ramos-Garza, C. (2021). Potenciación de la cultura organizacional en organizaciones mexicanas. *Lúmina*, 22(1). <https://doi.org/10.30554/lumina.v22.n1.4079.2021>
- Reynoso, C. et al. (2023). Cultura del bienestar laboral: un reto impulsado por el liderazgo transformacional, *Análisis plural* 2(5) 84-98. DOI: 10.31391/ap.vi5.87
- Robbins, S. P. y Judge, T. A. (2017). *Comportamiento organizacional*. Pearson Educación.
- Ruíz y Naranjo, (2012). La investigación sobre cultura organizacional en Colombia: una mirada desde la difusión en revistas científicas. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(2) 285-307. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=67925837006>
- Salcedo-Peña, J. B. (2022). Cultura política, cultura organizacional y liderazgo gerencial desde la perspectiva de la complejidad. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 10(2), 81–87.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. Jossey-Bass.

## RESILIENCIA FAMILIAR PROMOTORA DE SALUD MENTAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CON DISCAPACIDAD Y TND

### FAMILY RESILIENCE AS A DRIVER OF MENTAL HEALTH IN UNIVERSITY STUDENTS WITH DISABILITIES AND MENTAL HEALTH CONDITIONS

*Recibido: 12 febrero 2025 \* Aprobado: 18 marzo 2026*

EMMA VERÓNICA SANTANA VALENCIA

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla  
Puebla, México*

[emmaveronica.santana@upaep.mx](mailto:emmaveronica.santana@upaep.mx)

#### Resumen

El estudio realizado en una universidad pública de Tlaxcala buscó identificar factores familiares que promueven la resiliencia como elementos de la salud mental en familias con hijos universitarios con discapacidad al analizar las historias de vida de cuatro padres. Se empleó un diseño de estudio de casos múltiples cualitativo para explorar experiencias educativas y perspectivas sobre la discapacidad y trastornos generalizados del neurodesarrollo. La aproximación se centró en tres ejes: factores familiares resilientes, rol de la resiliencia en la salud mental y el desarrollo durante la trayectoria formativa. A través de narrativas familiares se

documentaron procesos de apoyo, confianza y esperanza. Los resultados revelaron que estas familias han fomentado autoconfianza y autonomía en sus hijos mediante soporte emocional continuo, gestionando adversidades con optimismo. La resiliencia familiar actúa como protector contra depresión y ansiedad, fortaleciendo la salud mental vía autoconocimiento, autocuidado y relaciones positivas. En conclusión, la resiliencia y salud mental se retroalimentan mutuamente y sirven como escudo ante desafíos. Cabe destacar que requiere mayor apoyo institucional para promover inclusión educativa superior, así como enfatizar corresponsabilidad entre familias, sistema

Año 12, número 23, abril 2026 - septiembre 2026  
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H\*  
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

educativo y profesionales para potenciar éxito académico y bienestar psicológico.

*Palabras clave: Salud mental, resiliencia familiar, educación superior, discapacidad.*

## **Abstract**

A study conducted at a public university in Tlaxcala sought to identify family factors that promote resilience in families with university students with disabilities, analyzing the life stories of four parents. A qualitative multiple case study design was used to explore educational experiences and perspectives on disability and pervasive neurodevelopmental disorders. The approach focused on three questions: resilient family factors, the role of resilience in mental health, and its development throughout the educational journey. Through family narratives, processes of support, trust, and hope were documented. The results reveal that these

families have fostered self-confidence and autonomy in their children through continuous emotional support, managing adversity with optimism. Family resilience acts as a protective factor against depression and anxiety, strengthening mental health through self-knowledge, self-care, and positive relationships. In conclusion, resilience and mental health are mutually reinforcing, serving as a shield against challenges. Greater institutional support is needed to promote inclusion in higher education, emphasizing shared responsibility among families, the educational system, and professionals to enhance academic success and psychological well-being.

*Keywords: Mental health, family resilience, higher education, disability.*

## **I. INTRODUCCIÓN**

En el contexto de la educación superior inclusiva, los estudiantes con discapacidad enfrentan desafíos particulares que afectan su salud mental, como el estrés académico, la estigmatización y las barreras de accesibilidad (OMS, 2023). La resiliencia familiar emerge como un factor protector central, entendida como la capacidad de la familia para adaptarse positivamente ante la adversidad, sostenerse y apoyarse mutuamente para construir una vida rica y plena para cada uno de sus miembros (Delage, 2010; Walsh, 2016).

La salud mental se concibe como un estado de bienestar que permite desarrollar capacidades, afrontar el estrés cotidiano, trabajar de forma productiva y contribuir a la comunidad (OMS, 2013; Hiriart, 2018; Huarcaya, 2020). En México, la matrícula universitaria de estudiantes con discapacidad ha aumentado un 25% en la última década (SEP, 2024), lo que evidencia la necesidad de comprender cómo la familia genera recursos resilientes que promueven la salud mental de estos jóvenes. A nivel mundial, se estima que alrededor del 16% de la población presenta alguna discapacidad, y en

México, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía reporta 8.9 millones de personas con discapacidad, el 6.8% de la población (OMS, 2024; INEGI, 2020). La discapacidad, por lo tanto, implica una transformación de la vida familiar y requiere recuperar las voces de quienes la experimentan directamente.

El diagnóstico de discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo impulsa a la familia a desarrollar competencias de afrontamiento en los ámbitos personal, de pareja, grupal y social, con el fin de equilibrar su salud mental. La familia, como principal red de apoyo emocional, construye resiliencia a partir de la interacción entre la persona con discapacidad y los contextos físico, familiar, social y cultural (Breakwell, 2014; Cahuana et al., 2019). Este proceso se entrelaza con la incorporación formal al sistema educativo, que exige adaptaciones desde el hogar hasta la escuela. Si bien la inclusión educativa desde edades tempranas se reconoce como un derecho (Montanez, 2015), su implementación enfrenta barreras como la falta de capacitación docente, ajustes institucionales y cambios de paradigma (Croso, 2010; Marchesi et al., 2014; Castro, 2019). En la educación superior, las instituciones intentan atender la diversidad con los recursos disponibles pero persisten retos para garantizar la continuación y permanencia de los estudiantes con discapacidad (Duk y Loren, 2010).

No obstante, existen casos de jóvenes con discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo que han logrado cursar y sostenerse en la educación superior, apoyados por familias que han contribuido a su autodeterminación y salud mental (Avendaño y Díaz, 2014). Por ello, el presente estudio busca reconocer la importancia de la salud mental fortalecida por la resiliencia familiar, a partir de las historias de vida de las familias de estudiantes con discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo, para identificar los factores familiares que promueven la resiliencia y analizar cómo ésta se desarrolla durante el trayecto educativo, contribuyendo a la inclusión y al bienestar psicológico de sus miembros.

## II. LA FAMILIA ANTE LA DISCAPACIDAD

La discapacidad puede entenderse como la interacción entre dificultades funcionales del individuo y las barreras ambientales del entorno, según el modelo social que la concibe como un problema

colectivo de exclusión y desigualdad, más que como un déficit personal (Huerta y Rivera, 2017; Canimas, 2015; Sosa, 2009). El trastorno generalizado del neurodesarrollo, por su parte, se refiere a un conjunto heterogéneo de condiciones que afectan el desarrollo cerebral desde etapas tempranas y se interpretan también desde esta perspectiva, que enfatiza las desigualdades y barreras sociales sobre la “deficiencia” (DSM 5, 2013; Thapar, Cooper y Rutter, 2017; López y Förster, 2022).

Al recibir el diagnóstico de discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo en un hijo o hija, la familia suele experimentar una crisis inicial marcada por estrés, incertidumbre, miedo, culpa y sensación de pérdida, que modifica sus expectativas y su dinámica emocional (Bonilla, 2013, Lozano et al., 2017; Fantova, 2000; Baena, 2012). La etiqueta diagnóstica a menudo conlleva un estigma que afecta tanto a la persona con discapacidad como a sus familiares al crear una tensión en las relaciones conyugales, parentales, fraternas y demandando una reorganización del sistema familiar (Núñez, 2007; Torres et al., 2008; Valencia y González, 2023; Cahuana et al., 2019).

La familia se configura como el eje central de soporte emocional e institución “de supervivencia” donde se desarrollan vínculos de cariño, solidaridad, apoyo incondicional y aprendizajes sociales (García de la Cruz y Zarco, 2007; Espinal et al., 2006). Como sistema dinámico, abierto y autorregulado, se organiza a partir de propiedades sistémicas como la totalidad, causalidad circular, equifinalidad y jerarquía, que orientan su ajuste frente a crisis recurrentes vinculadas con la discapacidad (Espina y Ortego, 2003; Minuchin, 2008; Eguiluz, 2003). Ante la presencia de un hijo o hija con discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo, familiares movilizan recursos internos y externos, reconfiguran roles y funciones, y gestionan gastos económicos así como sobrecarga emocional, lo que incrementa la vulnerabilidad, pero también activa procesos de adaptación (Aguilar et al., 2018; Parra, 2025).

En este contexto, la resiliencia familiar es una proyección de ese proceso de acomodación que las familias viven y se entiende como la capacidad del sistema para adaptarse, sostenerse y transformar la adversidad en crecimiento, cohesión y sentido de propósito (Walsh, 2004, 2006; McCubbin y McCubbin, 1993; Delage, 2010). A través de la comunicación abierta, el apoyo social, la redefinición de creencias y la construcción de narrativas que otorgan significado al sufrimiento, las familias equilibran aceptación y expectativas, fortalecen la salud mental y amplían su participación

en la sociedad (Mata y Velázquez, 2015; Ocampo y Algarín, 2017; Peralta y Arellano, 2013; Cahuana et al., 2019; Santana, 2019). Así, el modelo social de la discapacidad complementa esta mirada al ubicar la responsabilidad en la sociedad, no en la familia, y al reconocer que la inclusión exige eliminar barreras físicas, comunicacionales, actitudinales, así como garantizar derechos y escuchar las voces de las familias que viven la discapacidad de un hijo o hija (Almendros y Gómez, 2022; Rattazzi, 2022).

### III. RESILIENCIA FAMILIAR EN LA DISCAPACIDAD

La resiliencia familiar frente a la discapacidad de un hijo o hija puede entenderse como un proceso dinámico por el cual la familia se reorganiza, adapta sus funciones y moviliza recursos internos y externos para sostenerse y transformar la adversidad en crecimiento (Oñate y Calvete, 2017; Walsh, 2004, 2006; Delage, 2010). Ante la presencia de discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo, el sistema familiar atraviesa una crisis que tensiona sus vínculos, roles y expectativas, al tiempo que activa mecanismos de afrontamiento que favorecen cohesión, sentido de propósito y adaptación gradual a la nueva realidad (Núñez, 2007; Torres et al., 2008; Valencia y González, 2023).

La resiliencia familiar se expresa en la capacidad de las familias para aceptar la condición de su hijo o hija, redefinir creencias negativas, mantener comunicación abierta, distribuir responsabilidades y generar redes de apoyo con otras familias, instituciones y servicios comunitarios (Mata y Velázquez, 2015; Peralta y Arellano, 2013; Santana, 2019). Estos procesos permiten modular el estrés, reducir el aislamiento y fortalecer la salud mental de todos los miembros, al tiempo que se promueve la inclusión y la participación activa del joven con discapacidad en la vida escolar, familiar y social (Cahuana et al., 2019; Berdún, 2023; Araújo, 2016). Con lo cual se hace vital el modelo social de la discapacidad.

En este sentido, la resiliencia no niega el sufrimiento ni la sobrecarga; reconoce que junto con la tristeza, el miedo y la incertidumbre, pueden coexistir la solidaridad, el fortalecimiento de los vínculos y el desarrollo de nuevas competencias parentales y familiares (Peralta y Arellano, 2013; Ortiz, 2025). La familia se configura como el principal sistema de protección y motor de

cambio, donde la combinación de afecto, apoyo mutuo, flexibilidad y acceso a recursos formales e informales posibilita mantener un equilibrio emocional y construir una vida familiar más inclusiva y resiliente (Bonilla, 2013; Oñate y Calvete, 2017).

Walsh (2004) en su experiencia y trabajo de terapia familiar, con grupos de familias en crisis, reconoce que existen algunas cualidades propias de las familias resilientes, entre las que se observan los siguientes comportamientos:

- El cómo algunos de los integrantes de la nueva familia, en el pasado, han tenido éxito al superar sus traumas infantiles.
- La capacidad para aprender de las experiencias traumáticas y toman elecciones conscientes y ventajosas.
- El empeño constante de construir una relación de pareja y vida familiar sólidas.
- El reconocimiento de la habilidad de la familia para enfrentar tribulaciones y desafíos persistentes que los conducen a sobrevivir y prosperar.
- La manifestación de lazos intensos entre los hermanos, lo que vuelve un recurso recíproco que enriquece a la familia.

Lo mencionado anteriormente es evidencia de las familias que experimentan la discapacidad o algún trastorno generalizado del neurodesarrollo en sus hijos, pueden generar la resiliencia familiar, ya que comienzan por aprender de su vivencia, se organizan para que el sistema no se desintegre, se reconocen entre ellos con sus potencialidades, participan del cuidado de la persona con alguna condición y desarrollan lazos fuertes entre los hermanos. Esto da cuenta de que la vivencia permite descubrir situaciones de enriquecimiento personal y grupal (Córdoba y Soto, 2007), a partir de la resiliencia familiar. En este sentido, Villalba (2003) reafirma la capacidad del sistema para lograr su propia reparación, permitiendo el reconocimiento, así como la promoción de ciertos procesos y acciones que facilitan a estas familias hacer frente a las crisis o situaciones de estrés, sean internas o externas, para surgir de ellas fortalecidos.

Mientras tanto, Delage (2010) señala que los principales rasgos que favorecen la dirección de una familia hacia la resiliencia son: la capacidad de protección mutua, la funcionalidad de las

interacciones, los recursos y competencias para afrontar la adversidad, la gestión óptima de las emociones, las construcciones narrativas y el trabajo de mentalización individual y grupal. Cada una de estas facultades se instala progresivamente en el seno familiar, a medida que transcurre un proceso dinámico de duración variable, ligado a la experiencia de cuidar y acompañar a un hijo o hija con discapacidad.

Las madres que asumen el rol de cuidadoras primarias refieren vivir sentimientos positivos, tales como alegría, fortaleza y satisfacción ante los avances de sus hijos, y reconocen que, aunque la experiencia es compleja y desafiante, les ha permitido desarrollar una forma particular de percibir la vida, valorar los pequeños logros y volverse más conscientes de su entorno (Pulgar, Tixilema y Fierro, 2021). Dichas actitudes, formas de afrontamiento y acciones de cuidado se constituyen en su conjunto, en condiciones necesarias para mantener una cierta sensación de cordura y sostener niveles adecuados de salud mental en el contexto familiar.

## IV. SALUD MENTAL Y SU VÍNCULO CON LA RESILIENCIA FAMILIAR

La salud mental se concibe como un estado de bienestar en el que la persona puede desarrollar su potencial, afrontar el estrés cotidiano, ejercer su actividad de manera productiva y contribuir a su comunidad (OMS, 2023). Esta definición subraya que la salud mental no es sólo ausencia de enfermedad, sino un proceso integral que implica dimensiones físicas, psicológicas, emocionales y sociales, mediado por factores contextuales y relaciones interpersonales (Barrera y Flores, 2020; Varela, 2024). Enfoques contemporáneos la posicionan como un indicador de calidad de vida y bienestar integral, que debe articularse con políticas de autocuidado, laborales, educativas y sociales, así como con la promoción de entornos libres de estigma y con acceso equitativo a servicios de salud (UNICEF, 2025; Worldpoint, 2025).

En este marco, la familia emerge como el primer ámbito donde se gesta y se expresa la salud mental, al ser el espacio de aceptación, reconocimiento y vínculo afectivo que orienta el desarrollo emocional y social del individuo (Varela, 2024). La Organización Panamericana de Salud (OPS, 2013) identifica factores de promoción de salud mental entre los que destacan la capacidad de enfrentar el estrés y la frustración, la adaptabilidad, la autonomía, la actividad física y el acceso a la educación,

elementos que se apoyan en dinámicas familiares de diálogo, expresión emocional y resolución de problemas (OPS, 2013; Barrera y Flores, 2020). En el seno familiar, interacciones positivas, comunicativas y orientadas a la cohesión fortalecen la salud mental tanto de los hijos como de los padres, al construir mecanismos de protección frente a la adversidad.

La resiliencia, entendida como la capacidad de recuperarse y adaptarse positivamente ante situaciones adversas (Cohen, 2015) se entrelaza íntimamente con la salud mental al promover procesos de regulación emocional, sentido de propósito y cohesión grupal. Cohen (2015) señala que, en el contexto familiar, la resiliencia se manifiesta a través de elementos como la percepción positiva de la realidad, el uso de experiencias pasadas, un sistema de creencias sólido, la organización de la vida cotidiana, la comunicación abierta, la espiritualidad, la alegría, la trascendencia, la extensión de la red familiar y el sentido del humor; todos ellos colaboradores de la salud mental individual y colectiva. En este sentido, Liello (2009) resalta la importancia de la estimulación temprana, el refuerzo positivo y el fortalecimiento de la flexibilidad y la creatividad del niño, como vías para incrementar su resiliencia y con ello su bienestar psicológico.

A medida que los hijos crecen, la resiliencia se consolida a través de prácticas familiares cotidianas: la creación de espacios de comunicación, la resolución conjunta de problemas, el apoyo mutuo, la fortificación de la cohesión, el fomento de la interacción padre hijo con actividades de calidad, el desarrollo de competencias parentales y la articulación con redes de apoyo social (De la Paz, García y Martín, 2016; Hernández et al., 2020). Estas acciones predisponen a los jóvenes, incluso universitarios, a percibir mayor satisfacción vital y a afrontar la discapacidad o la adversidad con mayor sentido de competencia y esperanza.

Cuando la discapacidad se instala en el sistema familiar, la promoción de protectores ambientales desde el hogar resulta clave para gestar resiliencia y salud mental. Lamas y Murrugarra (2004) y Garrido y Sotelo (2005) subrayan la importancia de cultivar vínculos estrechos, valorar la educación de calidad, mantener un estilo de interacción cálido, establecer límites claros, fortalecer redes de apoyo amplias, compartir responsabilidades, brindar ayuda a otros, fijar expectativas realistas y apoyar la consecución de metas, junto con el desarrollo de valores prosociales y estrategias de convivencia. Estas prácticas se vinculan con la propuesta de Peralta (2012) y Peralta y Arellano (2013), quienes identifican, en familias que enfrentan la discapacidad de un hijo, la

emergencia de cambios positivos como el reconocimiento de las cualidades de la persona diagnosticada, la entrada en el mundo de la discapacidad, el descubrimiento de una nueva forma de vida y mejoras en el plano personal. Pese a la coexistencia de aspectos negativos estos procesos enriquecen la experiencia familiar y orientan de manera más óptima la construcción de resiliencia y salud mental, tanto para la persona con discapacidad como para sus cuidadores.

## V. METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de casos múltiples que permite analizar en profundidad las experiencias de la resiliencia familiar en el proceso de inclusión educativa (Yin, 1984; González, 2013). A partir de las historias de vida de las familias se busca comprender la forma en que organizan y dan sentido a su trayecto educativo, así como a las dinámicas personales, grupales, sociales y educativas implicadas en la presencia de un hijo o hija con discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo en la educación superior (Ferrarotti, 2007; Ainscow, 2005).

La técnica de análisis seleccionada es la narrativa de historias de vida, que permite entrelazar eventos, descripciones y situaciones en un marco de temporalidad y causalidad, e interpretar cómo los sujetos construyen y articulan sus experiencias a través de relatos (Eisman, Bravo y Pina, 1998; Cabrera, 2024). En este estudio las historias de vida funcionan como herramienta analítica para rastrear el proceso educativo del estudiante desde la educación formal hasta la vida universitaria, así como para identificar las condiciones, barreras y recursos que han incidido en su inclusión académica y en la salud mental familiar.

La muestra se conformó de manera intencional, integrando ocho familias con un hijo o hija con discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo matriculado activo en una licenciatura de una universidad pública del Estado de Tlaxcala, las cuales fueron acompañadas previamente por un programa de educación especial. Dado el carácter voluntario de la participación, al final se contó con la colaboración de cuatro familias, observándose saturación analítica cuando se evidenció la repetición y estabilidad de categorías y patrones en los relatos, sin que emergieran nuevas dimensiones o significados relevantes (Strauss y Corbin, 1994).

Para asegurar diversidad en las experiencias durante la selección se consideraron condiciones como tipo de discapacidad (física, cognitiva, sensorial), presencia de trastornos generalizados del neurodesarrollo (TDAH, TEA), contexto geográfico urbano, nivel de estudios universitarios y composición familiar (padres, madres, abuelos u otros cuidadores significativos). A cada participante se le explicó el objetivo del estudio, la importancia de su testimonio y el uso que se daría a la información, se le otorgó un espacio de diálogo para resolver dudas y se obtuvo su consentimiento firmado. En todo momento se consideraron criterios éticos de confidencialidad, anonimato y respeto al derecho de decisión y retirada voluntaria. La saturación analítica se alcanzó cuando, tras el análisis progresivo de las narrativas, se constató la estabilidad interpretativa de las categorías referidas a: factores familiares que promueven la resiliencia, barreras y facilitadores de la inclusión educativa y modos de afrontamiento y apoyo familiar, sin que nuevas entrevistas generaran información fundamentalmente diferente o que ampliara la estructura conceptual ya construida.

Las características de la población se registraron con la colaboración de tres madres de familia y un padre, ya que los hermanos eran menores de edad o no había hermanos (en algunos casos). Las familias se codificaron según el orden temporal de las entrevistas, numerándolas del 1 al 4, y se les denominó con la inicial de su nombre seguida de su rol en minúscula. Éstas se presentan en la siguiente tabla:

**Tabla 1:** Descripción de los participantes

Familias	F1(Hm)	F2(Cm)	F3(Hm)	F4(Jp)
<b>Tipo de familias</b>	Monoparental	Monoparental	Nuclear	Monoparental
<b>Estatus civil</b>	Viuda	Divorciada	Casada	Separado
<b>Integrantes de la familia</b>	3	6	6	3
<b>Participantes entrevistados</b>	2	2	2	2
<b>Edad del hijo/hija con discapacidad</b>	20 años	21 años	22 años	22 años
<b>Diagnóstico de la discapacidad</b>	Retraso psicomotor leve	Secuelas de PCI	Autismo moderado	Hipoacusia bilateral profunda

Fuente: elaboración propia.

La recopilación de la información se realizó por medio de una entrevista a profundidad, a través de un guion que contaba con diecisiete ítems en total, de los cuales se consideraron cinco de ellos para la presente investigación, a continuación quedan enlistados:

- ¿Cómo enfrentó esa situación?
- ¿Qué situaciones ha tenido que enfrentar de modo personal, respecto a la discapacidad de su hijo(a)?
- ¿Podría describir los efectos negativos que la discapacidad ha generado en su familia?
- ¿Cómo fue el proceso para que su hijo(a) accediera a la universidad?
- ¿Cómo los afrontaron?

Las preguntas previas hacen referencia a cuatro de las dimensiones de estudio, las cuales fueron: Fortaleza, confianza en sí mismo, apoyo familiar y resiliencia familiar. Estos elementos propios de la construcción que se hace para afrontar la realidad y surgir fortalecido de ella, a partir de la resiliencia familiar que abona a la sensación de salud mental en cada uno de los integrantes del sistema familiar. Dichos elementos se determinaron de manera a priori, a partir de la revisión de la literatura. Posteriormente se llevó a cabo el proceso de transcripción y codificación; luego la comparación constante para observar similitudes y diferencias; finalmente se agruparon para una nueva revisión. Las dimensiones en la presente investigación se describen de la siguiente manera:

- Fortaleza: Se comprende como la fuerza interior que permite a una persona perseverar y mantenerse firme ante las dificultades, superar obstáculos y resistir. Es una manifestación de la resiliencia.
- Confianza en sí mismo: Se refiere al conjunto de expectativas positivas sobre uno mismo o más específicamente sobre las acciones de uno mismo, como así también a la capacidad para aceptar o sobrellevar los acontecimientos a pesar del estrés que estos traen consigo (Palomar y Gómez, 2010).

- Apoyo familiar: es comprendido como el sostén que brinda la familia para favorecer, patrocinar, promover o ayudar a cada uno de sus integrantes; también comprende la lealtad entre los miembros de la misma. Incluye la cohesión familiar la cual se entiende como el vínculo emocional desarrollado entre cada uno de los miembros de la familia, donde también abarca el grado de autonomía que experimentan, comprende el grado de unión entre sus miembros.
- Resiliencia familiar: es la capacidad desarrollada en una familia, sacudida profundamente por una desgracia, para sostener y ayudar a uno o a varios de sus miembros, víctimas directas de circunstancias difíciles o a construir una vida rica y de plena realización para cada uno de sus integrantes a pesar de la situación adversa a la que ha sido sometido el conjunto (Delage, 2010, p. 91).

El procesamiento de los datos se organizó en diversas etapas. La recuperación y transcripción de los testimonios para que se pudiera llevar a cabo un análisis de contenido de manera artesanal, donde se interpretaron cada uno de los testimonios ofrecidos por las familias participantes. Posteriormente se realizó una codificación abierta y axial; para integrar los datos más significativos.

## VI. RESULTADOS

A partir de los testimonios de las familias se identifican rasgos claramente vinculados a la fortaleza, la confianza en sí mismo, el apoyo familiar y la resiliencia familiar, elementos que contribuyen a la salud mental. En relación con la fortaleza se reconoce la esperanza y el uso de discursos positivos; en el ámbito de la confianza en sí mismo emergen la constancia, el desarrollo de metas, la apertura a oportunidades, el aprendizaje continuo y la motivación.

En el apoyo familiar se observan procesos de autoestima, apoyo social y organización del sistema familiar. Asimismo, se identifica la presencia de diálogo, adaptabilidad, amor, reconocimiento de la individualidad de cada miembro y la estructuración de la vida cotidiana. Estas acciones construidas a lo largo del tiempo evidencian cómo las familias van consolidando la

resiliencia familiar como estrategia para mantener el equilibrio y favorecer la salud mental, aun en un proceso de vida complejo y desafiante.

Cuando las familias creen en su hijo o hija con discapacidad, reconocen a todos los miembros del sistema y cuentan con apoyos formales e informales, es posible sostener un equilibrio positivo y responder de manera más sana y optimista a las exigencias cotidianas. Las historias de vida permiten rastrear discursos, acciones, actitudes, emociones y sentimientos que se articulan en una respuesta de resiliencia familiar orientada a conservar el bienestar psicológico.

Ante la experiencia de la discapacidad o el trastorno generalizado del neurodesarrollo, la familia atraviesa un proceso de duelo y reorganización, marcado por la desilusión frente al hijo o hija imaginado y la aceptación del hijo o hija real (Núñez, 2003; Espina y Ortego, 2003; García, Trujillo y Pupo, 2018). Con el tiempo, la adaptación, el fortalecimiento de la autoestima, la cohesión familiar y la participación en actividades significativas para cada miembro favorecen la construcción de creencias optimistas. En esta convivencia de aspectos positivos y negativos, se desarrolla la resiliencia familiar como base para sostener la salud mental junto con la inclusión educativa y el acompañamiento académico del estudiante hasta la educación superior.

Las respuestas de los padres de familia participantes en el estudio, se recuperan para integrarlas en cada una de las dimensiones propuestas. En las familias estudiadas se puede observar esta fuerza interior que hace a los seres humanos perseverantes ante las adversidades y capaces de explorar sus propias competencias y recursos:

- Ya cambia este turno y llega otra doctora. Entonces le digo, "Doctora, ¿cómo va mi hijo? ¿Cómo lo ve?" Dice, "Señora, su hijo está bien." Dice, "De ustedes va a depender que él siga adelante." Digo, "Es que el doctor me dijo", "No, dice, es que a veces los médicos pues no no, ya no tienen corazón para explicarles. Dice, "No, pero no." Dice, "Mañana voy a hacer la prueba con usted antes de irme para darle de comer. Si succiona el bebé, ya la hicimos." Y sí, efectivamente, pues sí, entré y succionó. Entonces esa doctora me dijo, "De ustedes depende." Dice que él avanza. Y bueno, dice, "Tienen que trabajar mucho con él." Entonces decidimos seguir. **F1(Hm)**

- Es difícil tener esa esa relación, pero le digo, "No, hay nada en este mundo que no se pueda hacer." Ahora así que y así es su vida de mi Kevin **F3(Hm)**

- Entonces ahí los niños le dicen, "ay, qué tienes ahí". Y hubo una edad en la que me decía, que "Mami, ¿cómo se me quita esto? Y me decía yo, "no hijo no se va a quitar con el tiempo". Pero le comprábamos una pomada, y le decía "Hijo pues eso no tiene nada que ver, hijo tú te vises y no pasa nada". No, este, o sea, como que lo fuimos trabajando también para que se le quitara esa idea, también con la familia **F1(Hm)**

Ahora bien, las familias en sus testimonios muestran la forma en que se van construyendo una serie de expectativas positivas y optimistas sobre cada uno de los integrantes de la familia, aceptando que deben sobrellevar el diagnóstico de su hijo o hija, pero que deben de confiar en las capacidades que poseen, los integrantes de su familia, debido a que dicha actitud permite obtener y mirar resultados prometedores. En los siguientes fragmentos se puede distinguir este rasgo que genera resiliencia y actitudes a favor de la salud mental.

- Pero en sí, en su desarrollo, como que no, decían este, o sea, yo veía, ¿no? Que él llegaba a la escuela y yo hola, les decía y los otros ya se iban, ¿no? Entonces yo ay, eso no, pero pues, no, nunca le decía yo, "ay no les hables y eso". No, si él tiene que desarrollarse y tiene que ir abriéndose camino, ¿No? **F1(Hm)**

- Pero no, yo traté de... yo me terapeo, "no, Claudia, tienes que dejarla, tienes que dejarla. Y aunque estoy ahí en el teléfono, pero bueno, ya empiezo a manejar esa situación porque era como que una mamá muy este, quizás eso si "aprensiva". **F2(Cm)**

- Ella quiso. Ella, presentó el examen de admisión y ve que tardan 1 mes 2 meses. Ajá. No recuerdo bien este... para dar los resultados y cuando dieron los resultados eh yo no estaba con es en esos momentos con ella, estaba yo en el trabajo y me mandó la captura de pantalla de que ya había sido aceptada. Y previo a esto eh era algo que ella platicaba, era algo que ella quería, era algo que en la familia se hablaba. **F2(Cm)**

- Y entonces cuando fue lo de la universidad es yo como persona independiente, como, así como dice, adulto independiente, Sí, claro. fue como ese paso, ese paso en donde dejó de ser

este dependiente de mamá de un ahora así que totalmente de que yo le hacía todo. A que él empezará asumir el rol, empezará a asumir como adulto. **F3(Hm)**

Cuando se habla del apoyo familiar se reconoce el soporte que estas familias han desarrollado a través de un conjunto de valores, los vínculos emocionales, la organización y la aceptación de la realidad que tienen que afrontar. Las familias reconocen que la esperanza y creencias en ellos mismos se ve proyectada en la colaboración, distribución de funciones, apoyos, participación, motivación y sostén que ofrece la familia nuclear en un primer momento a partir de que se fortalecen frente a la adversidad. Por su parte la familia extensa apoya en el sentido de reconocimiento, colaboración, conocimiento e integración a las actividades de la persona con algún diagnóstico. Algunos testimonios recuperados son:

- No, estudia y tienes que pasar. Y este, y cuando pasó pues sí le dio mucho gusto a su hermano, porque dice, "Ay, Kike, qué bueno, que sí te quedaste y a poco sí te quedaste y sí viste bien y que no sé qué, pero sí, sí le da gusto eh los logros que llega a tener su hermano. Sí, le, O sea, sí y convivimos y de pronto se van a comprar, como este les encanta irse a México con sus tíos **F1(Hm)**
- Sé que están chicos, pero no sé si Eh, mi hijo el pequeño, él me dice siempre, "¿Y cuándo ya va a ser Kevin maestro?" Y si va a ser maestro es así como ah de admiración, ¿no? Es así como Ay no sí es que me y lo dice, por ejemplo, "No, mi hermano va a ser maestro." Es como esa parte en la que. Y ellos también, por ejemplo, el pequeño dice, "Yo voy a ir a la universidad." dice como Kevin. Ahí es como de ya y hay ese patrón a seguir **F3(Hm)**
- Y este igual por ahí vino el tema y me dijo, dice, "Mira, pues quiero estudiar eso." Venimos a una feria vocacional, ¿verdad? Y ahí ya nos explicaron en varias facultades. Lo mismo que sí podía, unas eran más difíciles y las otras Y sí, sí, doctora, sí le gustó, yo le expliqué más o menos el campo de trabajo, lo que iba a ser difícil, o sea, no es fácil, la profesora de que es no es fácil. Pero él también es una persona, que pues muy como que sí le gusta ayudar a las personas. Si es muy buena gente mi hijo, de verdad. Y este, yo le expliqué y me dijo, "Pues sí, sí, sí, me gusta." La coordinadora, Margarita me parece bien. También platicó con él, habló con él. Tuvimos una plática con sus maestras de aquí del CAET. Y sí. Le gustó, lo convencimos,

vinimos a esa feria, le explicaron. y así fue como inició su proceso de admisión. Y pues lo veo contento, lo veo alegre. le gusta. Ahorita creo, bueno, ya lo están mandando de observador a los jardines. Y sí, sí, sí le gusta mucho. Qué bueno. Yo que está contento. Okay, qué bueno.

#### **F4(Jp)**

- Entonces, pues no, o sea, de pronto, bueno, pues ahora Entonces, este, pues sí, motivarlo. Eso ha sido realmente como el reto realmente en este, bueno, entre en este trayecto hasta Sí llegar a hacer al universitario. Bien **F1(Hm)**

En la presente investigación se encontró que las familias, en su mayoría, son monoparentales, donde la figura materna es el principal soporte pero cuenta con apoyo de los miembros cercanos de la familia nuclear y de la extensa. Las madres de familia, tienen un papel determinante, ya que organizan las acciones y actividades del hogar al tiempo que desarrollan acciones para promoción e inclusión de sus hijos; de manera particular en el logro de sus metas. Ellas suelen ser las cuidadoras primarias quienes establecen una serie de estrategias para el desarrollo de su hijo o hija, así como de la totalidad de la familia. En esta investigación se contó con la participación de un padre de familia que ha sido proveedor y soporte emocional de su hijo. La resiliencia familiar comprendida como ese soporte que se genera al interior del sistema y que fortalece a cada uno de sus integrantes. Algunas evidencias de este soporte se pueden reconocer en las siguientes participaciones:

- Yo te voy a apoyar. Siempre, yo te voy a apoyar. Entonces lo hemos afrontado pues de esa manera, pues ya normal, no enojados, no, porque digo es la realidad, ¿no? Pero pues ayudándolo, doctora, o sea. Buscando estrategias entre nosotros. Estrategias más que nada. Y además internas, o sea, Sí, sí, sí, sí. Exacto. Sí, sí, okay **F4(Jp)**
  - O sea, pues sí, sí tuvimos el apoyo tanto de mi familia, como la de mi esposo en cuanto a lo de Quique **F1(Hm)**
  - Sí, o sea, buscando opciones, realmente fue la manera de manejar esta situación. Siempre apoyándonos **F4(Jp)**
  - Entonces, bueno, yo le decía, "Ponte a estudiar, ponte a estudiar, ponte a estudiar porque este vas a hacer el examen y no vas a saber, ponte a estudiar todo porque donde estudió y les daban los folders con material didáctico. Ponte a estudiar el material didáctico para que

éste te prepare para el examen y así, así nos las venimos llevando. Ponte a estudiar, ponte a estudiar, ponte a estudiar. No dejarla, motivarla F2(Cm)

En el trayecto de la experiencia de la discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo en un hijo o hija, las familias se fortalecen progresivamente, asumen posturas optimistas y aprenden a responder de manera más adaptativa a su realidad cotidiana. En el tránsito hacia la educación superior, la familia se configura como promotora del logro de metas al contribuir con las expectativas de vida y favorecer estándares de salud mental. En el grupo de participantes, los estudiantes universitarios con discapacidad o trastorno del neurodesarrollo son primogénitos, lo que evidencia la convergencia de factores personales, familiares, educativos y sociales articulados en apoyo familiar y resiliencia para facilitar su ingreso y permanencia en la universidad.

## VII. DISCUSIÓN

Los testimonios de las familias con un hijo o hija con discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo evidencian un proceso de vida complejo, marcado por narrativas, valores, recursos, competencias, emociones y aprendizajes que se transforman a lo largo de todo el trayecto formativo. Desde la recepción del diagnóstico, las familias atraviesan un proceso de duelo, reorganización interna y búsqueda de apoyos, tanto en el entorno familiar como en el externo para afrontar dimensiones personales, emocionales, económicas, educativas, laborales y sociales, como es reportado por varias investigaciones (Gómez et al., 2005; Lozano et al., 2017; Fantova, 2000; Baena, 2012).

A través de sus historias de vida, se reconoce cómo la familia desarrolla creencias, narrativas y actitudes que le permiten reconocer al hijo o hija, asumir su realidad y generar condiciones favorables para su desarrollo, lo que se traduce en una contribución a la estabilidad vinculada a la salud mental. Esta estabilidad se fortalece con la resiliencia familiar, que se expresa en la organización, la adaptabilidad, la cohesión, la búsqueda de recursos y la construcción de historias significativas que otorgan sentido a la experiencia vivida, tanto para el joven con discapacidad como para el resto del sistema familiar. El diagnóstico por sí mismo es una crisis que origina tensión, pero

también favorece espacios para una nueva realidad familiar en la cual surja una adaptación gradual (Núñez, 2007; Torres et al., 2008; Valencia y González, 2023).

La familia se revela como un agente central del proceso educativo: no sólo brinda apoyo continuo, también actúa como un mediador entre el estudiante, la escuela y la sociedad al movilizar recursos emocionales, estructurales y funcionales. Asimismo, se posiciona como un eje de resiliencia y cohesión que busca integración, reconocimiento de derechos y participación social mientras promueve que la educación superior sea un espacio de inclusión y sentido de posibilidad. Lo anterior muestra como la familia por sí misma puede lograr ser un agente promotor de la salud mental, a partir de promover el desarrollo integral de cada uno de sus miembros.

Los aportes de este estudio radican en mostrar cómo, a partir de la resiliencia familiar, las familias logran desarrollar competencias para acompañar, facilitar y potenciar el éxito académico, la autonomía y la salud mental de sus hijos en educación superior. Además, subraya la necesidad de la corresponsabilidad entre familia, instituciones educativas y profesionales para construir sociedades más inclusivas y saludables, a partir de los conocimientos generados por quienes viven directamente la experiencia de la discapacidad o el trastorno del neurodesarrollo.

## VIII. CONCLUSIONES

En síntesis, esta investigación permite constatar que la resiliencia familiar se configura como un factor clave de protección para la salud mental en familias con un hijo o hija con discapacidad o trastorno generalizado del neurodesarrollo, particularmente en el trayecto hacia la educación superior. Los hallazgos indican que la resiliencia familiar favorece la autoconfianza y la autonomía de los jóvenes, a partir de apoyos emocionales, confianza, esperanza y fortaleza que actúan como mecanismos amortiguadores frente a la adversidad y contribuyen al bienestar psicológico. Asimismo, se observa una relación recíproca entre resiliencia y salud mental: la capacidad de afrontamiento optimista, la buena gestión emocional y la construcción de narrativas significativas fortalecen la salud mental, mientras que esta, a su vez, proporciona las herramientas internas para sostener la resiliencia.

Se reconoce que la resiliencia familiar se sustenta en pilares como el autoconocimiento, el autocuidado, las relaciones positivas, la participación educativa y social, y que estos elementos se entrelazan con la construcción de salud mental en el sistema familiar. Sin embargo, la tarea de potenciar la resiliencia y la salud mental no es simple, es un proceso continuo que exige disposición al aprendizaje, organización, adaptación y búsqueda activa de apoyos, tanto internos como externos. Por lo tanto, la resiliencia y salud mental son factores humanos que se retroalimentan mutuamente al cumplir la tarea de ser protectores ante los diversos desafíos que se presenten. Se reconoce que se requiere mayor apoyo institucional para promover la inclusión educativa en la educación superior, donde se enfatice la corresponsabilidad entre familias, sistema educativo y profesionales para potenciar éxito académico y bienestar psicológico de los próximos ciudadanos.

En este sentido, el estudio abre líneas de investigación futura para profundizar en la medición de la resiliencia familiar y su impacto específico en índices de ansiedad y depresión, así como para analizar el rol de diferentes tipos de discapacidad y trastornos del neurodesarrollo, contextos institucionales y perfiles de apoyo educativo. También es relevante explorar la corresponsabilidad entre familia, sistemas educativos y servicios de salud mental, con el fin de diseñar estrategias integradas que fortalezcan la inclusión educativa, el bienestar psicológico y el desarrollo de competencias en jóvenes con discapacidad en educación superior.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Almendros, I. C., y Gómez, M. T. R. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, (41), 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8582527>
- Aguilar, C. E. V., Morocho, M. R., Armijos, M. A. C., y Peñaloza, W. L. P. (2018). Discapacidad y familia: Desgaste emocional. *Academo. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 47-62.
- Ainscow, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas para el cambio? *Revista de Cambio Educativo*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Araújo, C. A. C. (2016). Tipos de apoyos relevantes para familias con hijos con discapacidad: Percepción de las familias y su relación con la calidad de vida. *Ciencia y Saúde Coletiva*, 21(10), 3167-3177. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232016001000028>
- Asociación Estadounidense de Psiquiatría. (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-5* (5.a ed.). Asociación Estadounidense de Psiquiatría <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Avendaño Bravo, C., y Díaz Arias, J. (2014). El proceso de integración educativa desde la perspectiva de cinco jóvenes universitarios con discapacidad visual de Concepción. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 27-44. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300003&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300003&script=sci_arttext)
- Baena, R. (2012). «Bienvenidos a Holanda» o el impacto social de la narrativa. *Cuadernos de Bioética*, 23(3), 359-372. <http://www.redalyc.org/pdf/875/87525473013.pdf>
- Barrera Guzmán, M. L., y Flores Galaz, M. M. (2020). Predictores psicosociales de salud mental positiva en jóvenes. *Acta de Investigación Psicológica*, 10(3), 80-92.
- Berdún, A. A. (2023). Resiliencia en padres de hijos con Trastorno del Espectro Autista (TEA): una aproximación multifactorial. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 3(2), 299-325 <https://revistaeduca.org/educa/article/view/69>
- Santana, E. V. (2026). Resiliencia familiar promotora de salud mental en estudiantes universitarios con discapacidad y TND. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 12 (23), 53-79.

- Breakwell, G. M. (2014). *La psicología del riesgo*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Bonilla, G. G. (2013). Apoyo social en familias monoparentales y nucleares con hijos con discapacidad: un estudio comparativo. *Revista Colombiana de Medicina Física y Rehabilitación*, 23(2), 141-146 [https://sid.usal.es/idocs/F8/ART20439/gongora\\_apoyo\\_social.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/ART20439/gongora_apoyo_social.pdf)
- Cabrera Acevedo, L. M., y Escalera Silva, L. A. (2024). Inclusión educativa universitaria y discapacidad en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(62), 45-68.
- Cahuana-Cuentas, M., Arias Gallegos, W. L., Rivera-Calcina, R., y Ceballos Canaza, K. D. (2019). Influencia de la familia sobre la resiliencia en personas con discapacidad física y sensorial de Arequipa, Perú. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 57(2), 118-128.
- Canimas, J. (2015). ¿Discapacidad o diversidad funcional? *Siglo Cero*, 46(2), 79-97. <https://doi.org/10.14201/scero20154627997>
- Castro, K. S. (2019). Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa; y Hernández, Laura (Coords.) (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. *Revista INTEREDU*, 1(9), 129-130.
- Córdoba, L., y Soto, G. (2007). Familia y discapacidad: intervención en crisis desde el modelo ecológico. *Psicol. conduct*, 525-541. <https://storage.imrpess.com/journal/BP/15/3/pii/20071503525/pdf/c151c873670e1c20131c108c4ff8ed47.pdf>
- Cohen, E. (2015). *Escuela y familia de la mano*. Trillas.
- Croso, C. (2010). El derecho a la educación de personas con discapacidad: Impulsando el concepto de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 79-95.
- De la Paz Elez, P., García, E. M., y Martín, V. R. (2016). Aspectos psicosociales y educativos de la resiliencia en el aula. En *Aulas virtuales: Fórmulas y prácticas* (pp. 111-122). McGraw-Hill Interamericana de España.
- Delage, M. (2010). *La resiliencia familiar. El nicho familiar y la superación de las heridas*. Gedisa.
- Santana, E. V. (2026). Resiliencia familiar promotora de salud mental en estudiantes universitarios con discapacidad y TND. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 12 (23), 53-79.

- Duk, C., y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 187-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806789>
- Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico*. Pax México.
- Eisman, B., Bravo, C., Pilar, M., y Pina, H. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Síntesis.
- Espinal, I., Gimeno, A., y González, F. (2006). El enfoque sistémico en los estudios sobre la familia. *Revista Internacional de Sistemas*, 14, 21-34. [http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35723201/enfoque\\_sistemico.pdf](http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/35723201/enfoque_sistemico.pdf)
- Espina, A., y Ortego, M. (2003). *Discapacidades físicas y sensoriales. Aspectos psicológicos, familiares y sociales*. Editorial CCS.
- Fantova, F. (2000). Trabajando con las familias de las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 31(192), 33-49.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14(44), 15-40. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352007000200002](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352007000200002)
- García Villa, M. L., Trujillo Méndez, D. A., y Pupo Pupo, R. M. (2018). La atención a la familia con personas en situación de discapacidad físico motora: Necesidad actual en el contexto social colombiano. *Varona. Revista Científico Metodológica*, 67, 45-62.
- García de la Cruz, J., y Zarco, J. (2007). *La familia discapacitada*. Fundamentos.
- Garrido, V., y Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. <https://cbarra.webs.ull.es/GRADO/1006/resiliencia.pdf>
- González, W. O. L. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17(56), 139-144. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

- Gómez, I., García-Barranco, R., Hodar, J. C. P., y Martínez, M. M. (2012). Intervención en valores con familias de riesgo social desde la Terapia de Aceptación y Compromiso. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(142), 157-178.
- Gómez Alvarado, G. A. (2025). Funcionamiento familiar y resiliencia en adolescentes en conflicto con la ley penal en Huánuco 2024. <https://repositorio.udh.edu.pe/handle/20.500.14257/6239>
- Gómez, M., López, R., y Sánchez, C. (2005). Apoyo social y salud mental en familias con hijos con discapacidad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(2), 245-258
- Hernández León, J. A., Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Caldera Zamora, I. A., y Salcedo Orozco, S. (2020). Resiliencia. Diferencias entre estudiantes universitarios y jóvenes trabajadores. *Pensamiento Psicológico*, 18(1), 21-30. <https://doi.org/10.11144/javerianacali.ppsi18-1.rdeu>
- Hiriart, G. M. (2018). ¿De qué hablamos cuando hablamos de salud mental? *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83), 86-95.
- Huarcaya-Victoria, J. (2020). Consideraciones sobre la salud mental en la pandemia de COVID-19. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 37(2), 327-334.
- Huerta, R. y RIVERA, H. (2017). Resiliencia, recursos familiares y espirituales en cuidadores de niños con discapacidad. *JOURNAL OF BEHAVIOR, HEALTH & SOCIAL ISSUES: National Autonomous University of Mexico*, 9(2), 70-81. [https://www.researchgate.net/profile/Maria-Rivera-Heredia/publication/322998884\\_Resiliencia\\_recursos\\_familiares\\_y\\_espirituales\\_en\\_cuidadores\\_de\\_ninos\\_con\\_discapacidad/links/5b4f1ae045851507a7aa2067/Resiliencia-recursos-familiares-y-espirituales-en-cuidadores-de-ninos-con-discapacidad.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Maria-Rivera-Heredia/publication/322998884_Resiliencia_recursos_familiares_y_espirituales_en_cuidadores_de_ninos_con_discapacidad/links/5b4f1ae045851507a7aa2067/Resiliencia-recursos-familiares-y-espirituales-en-cuidadores-de-ninos-con-discapacidad.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- Lamas, H., y Murrugarra, A. (2004). *Discapacidad: La diferencia como adversidad*. [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32470137/resiliencialamas\\_deficit.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32470137/resiliencialamas_deficit.pdf)
- Liello, F. (2009). *El concepto de resiliencia aplicado en niños con algún tipo de discapacidad* [Tesis doctoral]. <http://www.psicoadolescencia.com.ar/docs/final7.pdf>
- Santana, E. V. (2026). Resiliencia familiar promotora de salud mental en estudiantes universitarios con discapacidad y TND. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 12 (23), 53-79.

- López, I., y Förster, J. (2022). Trastornos del neurodesarrollo: Dónde estamos hoy y hacia dónde nos dirigimos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 367-378. [https://doi.org/10.1016/S0716-8640\(22\)00123-4](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(22)00123-4)
- Lozano-Segura, M. C., Manzano-León, A., Aguilera-Ruíz, C., y Yanicelli, C. C. (2017). Dificultades parentales relacionadas con el efecto de estigma en el ámbito de los trastornos generalizados del desarrollo y estrategias de intervención en familias. *Revista INFAD de Psicología. Revista Internacional de Psicología Educativa y del Desarrollo*, 3(1), 141-152.
- Marchesi, Á., Blanco, R., y Hernández, L. (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI.
- Mata, D. M., y Velázquez, N. B. (2015). Niveles de resiliencia, adaptación y duelo en padres de familia ante la discapacidad. *Revista Mexicana de Medicina Física y Rehabilitación*, 27(2), 40-43.
- McCubbin, M., y McCubbin, H. (1993). Afrontamiento familiar ante crisis de salud: El modelo de resiliencia del estrés, ajuste y adaptación familiar. En C. Danielson, B. Hamel-Bissell, & P. Winstead-Fry (Eds.), *Familias, salud y enfermedad* (pp. 237-259). Mosby.
- Minuchin, S. (2008). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.
- Montánchez Torres, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265.
- Núñez, B. (2007). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Lugar Editorial.
- Ocampo, L., y Algarín, F. V. (2017). Resiliencia en familias de personas con síndrome de Down en San Pedro del Paraná-Paraguay. *UNIHumanitas*, 5(1), 8-19. <https://revistas.uni.edu.py/index.php/unihumanitas/article/view/538>
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Discapacidad mundial: Informe sobre la situación mundial de las discapacidades*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health>
- Organización Panamericana de la Salud. (2013, 31 de diciembre). *La salud en 2013: Un recuento del trabajo de la OPS/OMS en las Américas*. <https://www.paho.org/es/noticias/31-12-2013-salud-2013-recuento-trabajo-opsoms-americas>
- Santana, E. V. (2026). Resiliencia familiar promotora de salud mental en estudiantes universitarios con discapacidad y TND. *A&H, Revista de Artes, Humanidades y Ciencias Sociales*, 12 (23), 53-79.

- Ortega, P., Torres, L., Reyes, A., y Garrido, A. (2010). Paternidad: Niños con discapacidad. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 135-155.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393008>
- Oñate, E., y Calvete, C. (2017). *Resiliencia familiar y apoyo en familias con hijos con discapacidad: Una aproximación cualitativa*.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S113205591630072>
- Oropeza Navarro, R. (2023). *Fortalecimiento de la resiliencia y funcionamiento familiar en estudiantes talento de secundaria con vulnerabilidad* (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León). <http://eprints.uanl.mx/25575/1/1080328898.pdf>
- Ortiz Jaramillo, L. F. (2025). Fortalecimiento de la Resiliencia Familiar en Contextos de Vulnerabilidad a través del Acompañamiento Psicosocial en Itagüí.  
<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/3331d046-54e2-4a43-ae0d-964b2f1ed6ed/content>
- Parra Chavez, Y. C. (2025). Factores familiares relacionados con la salud mental de niños y adolescentes: Revisión sistemática. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 12(1), 45-67.
- Peralta, F. (2012). *Abordaje familiar y profesional de la discapacidad cognitiva: La autodeterminación personal y la planificación centrada en la persona*. Universidad de Navarra.  
[http://www.descubre.cl/wp-content/uploads/2012/05/Abordaje-familiar-y-profesional-de-la-discapacidad-cognitiva-la-autodeterminaci%C3%B3n-personal-\\_Feli-Peralta\\_.pdf](http://www.descubre.cl/wp-content/uploads/2012/05/Abordaje-familiar-y-profesional-de-la-discapacidad-cognitiva-la-autodeterminaci%C3%B3n-personal-_Feli-Peralta_.pdf)
- Peralta López, F., y Arellano Torres, A. (2013). Familia y discapacidad: Una perspectiva teórica-aplicada del enfoque centrado en la familia para promover la autodeterminación. *Revista Española de Discapacidad Intelectual*, 45(2), 23-45.
- Pulgar, G., Tixilema, J., y Fierro, M. (2021). *Historias de vida de madres de hijos con discapacidad*. Universidad de Cuenca.
- Rattazzi, A. (2022). *El modelo social de la discapacidad: Derechos, inclusión y participación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones sociales

- Santana Valencia, E. V. (2019). La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: Una posibilidad para generar procesos inclusivos. *Sinéctica*, 53, 1-20. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200012&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-109X2019000200012&script=sci_arttext)
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Estadísticas educativas: Matrícula por nivel y tipo de discapacidad, ciclo escolar 2024-2025*. <https://yotambien.mx/noticia/primer-ciclo-escolar-de-sheinbaum-reduce-numero-de-estudiantes-con-discapacidad-en-aulas/>
- Strauss, A., y Corbin, J. (1994). Metodología de la teoría fundamentada: una visión general. En NK Denzin y YS Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa* (pp. 273-285). Sage Publications, Inc.
- Sosa, L. M. (2009). Reflexiones sobre la discapacidad: Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 57-82. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2900332>
- Thapar, A., Cooper, M., y Rutter, M. (2017). Trastornos del neurodesarrollo. *The Lancet Psychiatry*, 4(4), 339-346. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(16\)30376-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(16)30376-5)
- Torres, L., Ortega, P., Garrido, A., y Reyes, A. (2008). Dinámica familiar en familias con hijos e hijas. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(2), 45-67. <http://www.redalyc.org/html/802/80212387003/>
- UNICEF España. (2025, 9 de octubre). *Salud mental*. <https://www.unicef.es/causas/salud-mental>
- Varela, S. S. (2024). Salud mental. Una urdimbre transcompleja, transversal y complementaria. *Miradas Transcompleja*, 4(2), 83-88.
- Valencia, E. V. S., y González, M. L. G. (2023). Perfiles de resiliencia familiar ante la experiencia de la discapacidad. *Know and Share Psychology*, 4(2), 28-41.
- Villalba, C. (2003). El concepto de resiliencia individual y familiar. Aplicaciones en la intervención social. *Psychosocial Intervention*, 12(3), 283-299. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179818049003>
- Walsh, F. (2004). *Resiliencia familiar: Estrategias para su fortalecimiento*. Amorrortu.

Walsh, F. (2016). *Strengthening family resilience* (3rd ed.). Guilford Press.

Worldpoint. (2025). *Salud mental: Definición según la OMS. Guía completa y análisis*.  
<https://worldpoint.eu/es/salud-mental-definicion-segun-la-oms-guia-completa-y-analisis/>

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Sage.

# RESEÑA “CUERPOS INADECUADOS. EL DESAFÍO TRANSHUMANISTA A LA FILOSOFÍA”

ÓSCAR SANTIAGO ROSAS NECOECHEA

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*

*Puebla, México*

[oscarsantiago.rosas@upaep.edu.mx](mailto:oscarsantiago.rosas@upaep.edu.mx)

RUBÉN SÁNCHEZ MUÑOZ

*Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla*

*Puebla, México*

[ruben.sanchez.munoz@upaep.mx](mailto:ruben.sanchez.munoz@upaep.mx)

El apresurado avance de la tecnología en los últimos años ha hecho posible que su uso no se limite al exterior del ser humano, sino que ahora pueda ser la misma especie humana la que reciba modificaciones y mejoras a través de la tecnología. En el marco de tan importante avance es donde se sitúa el transhumanismo, entendido como la modificación y la búsqueda del biomejoramiento del ser humano mediante el uso de la tecnología. No son nuevas las preguntas que el debate plantea, pues habían estado presentes en la imaginación y ciencia ficción por décadas, por ejemplo, en el cine, en películas como *RoboCop*, sin embargo, ahora se acercan más a la realidad.

No hay que menospreciar las implicaciones de las modificaciones humanas, pues algunos incluso podrían decir que está en juego la definición y el futuro de nuestra propia especie. Pero si se pretende modificar la especie de manera responsable, y éste es sólo uno de los problemas, primero hay que estar seguros de que se puede definir lo que es, y es por eso por lo que el debate transhumanista propicia y necesita un estudio antropológico y social que permita una exploración profunda de lo que se es. Tal exploración es la propuesta del libro ‘Cuerpos inadecuados. El desafío transhumanista a la filosofía’ de Antonio Diéguez, quien, a lo largo de seis capítulos, explora el alcance y las limitaciones del transhumanismo desde una postura que él llama moderada. Un antecedente importante de esta obra es el libro: ‘Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano’, del mismo autor (2017).

El primer capítulo, titulado ‘¿Debe preocuparnos el transhumanismo, la edición de genes humanos y el auge de la inteligencia artificial?’, presenta el panorama de las discusiones filosóficas respecto al transhumanismo en los últimos años. Citando avances, incidentes y polémicas, el capítulo demuestra cómo el debate sobre el transhumanismo no es meramente especulativo, sino realmente presente; la tecnología actual ya es suficiente como para realizar modificaciones genéticas tanto de forma terapéutica (tratando enfermedades) como de forma meliorativa (mejorando las condiciones del cigoto antes de que nazca). Por lo tanto, el debate filosófico sobre el tema es vigente. Sin embargo, debido a la importancia y delicadeza del tema que trata (es decir, nuestra propia especie), el debate suele estar sesgado muchas veces en contra del transhumanismo, un rechazo que puede venir del temor o la incertidumbre ante sus posibles consecuencias. Pero, si se pretenden buscar respuestas claras y pertinentes, se requiere un debate libre de sesgos y presupuestos que provea una visión completa como la que propone el autor. “El problema no está en querer procurarnos cambios que mejoren nuestra condición, sino en saber elegirlos bien y en hacerlos de forma segura, si es que eso es posible alguna vez” (Diéguez, 2021, p. 37).

El transhumanismo promete mejorar la vida humana desde dentro del mismo organismo humano, y una de sus metas más ambiciosas es la de prolongar indefinidamente la vida, es decir, evitar la muerte. El segundo capítulo del libro, ‘Vencer a la muerte (el sueño eterno)’, analiza las implicaciones de tal objetivo, a razón de su actualidad científica y posibilidad hipotética:

no creo –arguye Diéguez– que carezca por completo de legitimidad la esperanza de extender la duración de la vida [...] sea o no el envejecimiento una enfermedad susceptible de curación [...] lo que sí parece aceptado, puesto que sus mecanismos son especificables, podría ser un proceso controlado en muchos aspectos. (Diéguez, 2021, p. 66)

En este capítulo el autor señala cómo, desde una perspectiva realista, lo máximo a lo que puede aspirar la tecnología actualmente es a posponer el envejecimiento alargando la expectativa de vida, esto de acuerdo con los experimentos actuales, mientras que la completa superación de la muerte se ve como algo más abstracto y menos conseguible, más apegado a la ciencia ficción que a la realidad, y susceptible a una necesaria reflexión sobre sus implicaciones.

El capítulo tres: 'Los supuestos del transhumanismo', toca el tema del debate sobre el transhumanismo. Mediante una observación aguda Diéguez resalta las principales posturas que se toman al respecto. En el marco general, la discusión pública se encuentra en los extremos: detractores o defensores radicales. Sin embargo, tales posturas, como suele ocurrir con los extremos, parten de bases incompletas o sesgadas; ya sea voluntaria o involuntariamente, tienen presupuestos que resaltan una cosmovisión particular que tiene la mayoría de los transhumanistas, por lo que conocer tales presupuestos ayuda a comprender mejor el debate. Los presupuestos que menciona el capítulo, y que se citan en extenso recuperando pasajes de distintas partes, son:

- a) No hay distinción nítida y esencial entre lo natural y lo artificial, más allá del hecho de que lo artificial está producido por el ser humano [...]
- b) Tampoco hay una separación nítida entre lo vivo y lo no vivo. Un ser artificial lo suficientemente complejo sería indistinguible en los aspectos relevantes de un ser vivo [...]
- c) [...] tanto la vida como la muerte pueden caracterizarse en términos informacionales [...]
- d) No es extraño que el transhumanismo considere que el valor que pueda tener el ser humano y el significado de su vida sea independiente del tipo de soporte material sobre el que se asiente [...]
- e) [...] el cuerpo biológico es algo despreciable, dadas sus limitaciones y sus debilidades, incluyendo la susceptibilidad a las enfermedades y, finalmente, la muerte [...]
- f) [...] No existe tal cosa como la naturaleza humana, ni hay nada permanente en el ser humano que sea tan valioso que merezca su preservación por encima de cualquier consideración [...]
- g) La transformación tecnológica del ser humano conduce a una mejora y, por tanto, es algo deseable en sí mismo.
- h) [...] proclama el principio de libertad morfológica (el derecho a tener el fenotipo que deseemos y a modificar, por tanto, nuestro cuerpo en las formas que decidamos) [...]

- i) [...] determinismo tecnológico, es decir, la idea de que lo que es factible desde el punto de vista tecnológico se terminará haciendo con independencia de lo que los seres humanos puedan desear o pretender [...]
- j) [...] el control total sobre la seguridad del proceso de transformación tecnológica del ser humano es en principio posible y que dicho control de los mecanismos implicados será cada vez mejor en el futuro [...]
- k) La sociedad del futuro será una sociedad deseable y mucho mejor que la actual, por el mero hecho de que estará formada de individuos mejorados.
- l) [...] lo que dota de sentido a una vida es la cantidad y la calidad del disfrute, de la satisfacción y de bienestar que puede alcanzarse en ella [...]
- m) No debe atribuirse ningún papel moralmente educador ni formativo al hecho mismo de aceptar nuestras limitaciones. (Diéguez, 2021, pp. 87-93)

El capítulo cuatro: 'A vueltas con la naturaleza humana', busca aproximarse a la unicidad del ser humano, partiendo de la reciente difuminación del abismo ontológico que había entre humanos respecto a máquinas y animales. Debido a la posibilidad de razón tanto en unos como en otros, el autor revisa la común definición del hombre como animal racional para profundizar en nuestra concepción sobre la naturaleza humana y así saber si es suficiente para regular los cambios que pueden o no hacerse mediante el uso de la tecnología. En tal reflexión, y con ayuda de la biología, argumenta que la naturaleza humana no tiene por qué ser normativa respecto a la manipulación del ser humano.

La evaluación de casos concretos de biomejoramiento –en sus propias palabras– será en el futuro la estrategia más viable para establecer cualquier juicio moral relativo a este asunto y que esa evaluación de casos [...] no necesita en absoluto presuponer la existencia de una naturaleza humana esencialista que funcione como base de dicha evaluación. (Diéguez, 2021, p. 128).

Ahora bien, uno de los elementos más importantes dentro del debate del transhumanismo es la dignidad humana; tanto por su importancia como por su frecuencia de uso es imprescindible

analizarlo. Eso es lo que el autor realiza en el capítulo cinco: 'Dignidad humana: instrucciones de uso'. Ahí analiza la definición de la dignidad y, sobre todo, su alcance, es decir, ¿qué tanto puede o no usarse la dignidad humana dentro del debate transhumanista? ¿Puede usarse el concepto de dignidad como una noción válida en el debate o debería dejarse de lado? En este capítulo el autor señala cómo muchas veces tal concepto es usado en contra de cualquier modificación genética de forma incluso falaz, pues se intenta hacerlo pasar como una refutación definitiva incluso cuando puede resultar contradictorio, por ejemplo, cuando las modificaciones genéticas podrían incluso favorecer la misma dignidad: "distinguiendo entre la dignidad humana y la dignidad de los individuos, son concebibles situaciones en las que lo que iría en detrimento de la dignidad de un ser humano sería no usar esta tecnología si fuera segura" (Diéguez, 2021, p. 151).

En el último capítulo del libro: 'El síndrome Galatea o la fascinación por los tecnoanimales', el autor traslada el debate transgénico a los animales; este cambio es provechoso para ampliar la perspectiva sobre la modificación genética, pues cuando se habla de animales son muchos los elementos a tomar en cuenta al diferenciarlos de los humanos. Un punto interesante que recalcar respecto del debate transgénico animal es que tiene un nivel de complejidad más alto que el solamente humano, pues las modificaciones genéticas en animales se suelen realizar para provecho de los humanos. Es decir, hay que poner atención tanto a las implicaciones para la propia especie animal modificada como para la humanidad que las aprovechará. La opinión del autor respecto a los animales involucrados busca una ética responsable que se preocupe por la vida animal, pero que no caiga en una empatía imprudente o irracional. En sus propias palabras:

Ha habido en los últimos años una saludable concienciación en favor de la idea de que los animales no son meros recursos a nuestra disposición, pero queda todavía un buen trecho para asumir que tampoco se limitan a ser organismos subhumanos a los que basta con tratar con un bienintencionado paternalismo. (Diéguez, 2021, pp. 179-180)

En conclusión, el libro 'Cuerpos inadecuados' es una pertinente y rigurosa exposición de los alcances, implicaciones y limitantes del transhumanismo, un trabajo correspondiente a las preocupaciones filosóficas actuales entre las que destacan: cuál es la naturaleza del ser humano, cuáles son los límites de tal naturaleza, qué nos corresponde a nosotros hacer respecto a nuestra

propia naturaleza y la de los animales, sobre los alcances éticos del biomejoramiento, la dignidad, entre muchas otras. El libro no pretende ser una revolución del transhumanismo, sino más bien un punto de encuentro para los hechos del debate, para que cualquier lector interesado pueda formarse una opinión responsable a partir de su lectura.

## REFERENCIAS

- Diéguez, A. (2021). *Cuerpos inadecuados. El desafío transhumanista a la filosofía*. Barcelona: Herder.
- \_\_\_\_\_, (2017). *Transhumanismo. La búsqueda tecnológica del mejoramiento humano*, Barcelona, Herder.

## VOCACIÓN A LA PALABRA: LA POESÍA Y SU POSIBILIDAD PROFÉTICA. ENTREVISTA A ANTONIO PRAENA *27 de mayo de 2025*

### ENTREVISTADOR:

RICARDO ENRÍQUEZ RAMÍREZ

### RESUMEN

En esta entrevista, Antonio Praena -teólogo, poeta, fraile dominico y profesor universitario-, comparte su visión íntima de la poesía como un espacio de libertad radical y de encuentro con lo más genuino del ser humano. Habla de su experiencia como religioso y escritor, sin separar su fe de su sensibilidad artística, y reflexiona sobre el poder que tiene su única vocación a la palabra. Para Praena, las analogías, las metáforas y los símbolos que se usan en la poesía son necesarios para abrirnos paso a la realidad trascendente y, sobre todo, para regresar a ella aportando algo del encuentro que se ha tenido. Su vocación a la palabra se transforma también en una vocación al diálogo, siempre actual, con las diversas manifestaciones artísticas y culturales, donde emerge la necesidad de una contemplación siempre activa y una opción donde la esperanza necesita hacerse patente.

*Palabras clave: Poesía, espiritualidad, profecía, esperanza, opción.*

### ABSTRACT

In this interview, Antonio Praena—a theologian, poet, Dominican friar, and university professor—shares his intimate vision of poetry as a space of radical freedom and a meeting with the most genuine aspects of the human being. He speaks about his experience as a religious person and writer, without separating his faith from his artistic sensibility, and reflects on the power of his unique vocation for the word. For Praena, the analogies, metaphors, and symbols used in poetry are necessary for paving the way to transcendence and, above all, for returning to it by contributing something from the encounter we have experienced. His vocation for the word also transforms into a continuously relevant calling for dialogue with the various artistic and cultural expressions, in which emerges the need for an active contemplation and a choice where hope must be made manifest.



*Palabras clave: Poetry, spirituality, prophecy, hope, choice.*

## **Introducción**

Si deseamos reconocer a uno de los escritores más destacados de la poesía contemporánea española, es imprescindible mencionar a Antonio Praena Segura. Nacido en Granada en 1973, Praena ha forjado un camino singular en el que, a la vez que ejerce su vocación de fraile dominico, doctor y profesor de teología, ha sabido identificar en los grandes de la tradición española ese inquebrantable anhelo de transmitir lo trascendente sin renunciar al encuentro humano. Así, ha forjado una brillante carrera literaria y poética, aunada a su vocación de predicador. Con una humildad y sencillez que caracteriza el diálogo siempre enriquecedor, éste se va llenando de reflexiones, cuestionamientos, críticas, pero que curiosa o intencionadamente, termina siempre con la esperanza. Las palabras de Praena hacen eco, interpelando a todo aquel que lo escuche ya sea en una entrevista, en una prédica, en la disertación de un texto teológico o en una lectura poética. Hablar de Praena es hablar de un hombre quien ha entendido su vocación como don y que se abre al encuentro a través de su obra, que es su palabra.

El esfuerzo y la pasión que han marcado su carrera poética se han traducido en una serie de reconocimientos. Son en total nueve galardones que validan la profundidad de su labor. Todo comenzó en 2003, cuando recibió el Accésit Premio Iberoamericano Víctor Jara por su libro 'Humo Verde'. Luego, en 2006, obtuvo el Accésit del premio Adonáis gracias a su obra 'Poemas para mi hermana'. Más adelante, con el libro 'Actos de amor', fue merecedor en 2011 del Premio Nacional de Poesía José Hierro. Posteriormente, en 2013, su obra 'Yo he querido ser grúa' le hizo ganar el Premio Tiflos, Visor. La trayectoria continúa con un libro que acumuló tres reconocimientos: el Premio Gil de Biedma en 2017, el Premio Andalucía de la Crítica en 2018, y, en el mismo año, el Premio de la Crítica Valenciana por su obra titulada 'Historia de un alma'. En 2020, su libro 'Cuerpos de Cristo' fue galardonado con el Premio Emilio Alarcos. Finalmente, con su más reciente publicación, 'La belleza del otro', fue honrado con el Premio Internacional de Poesía Hermanos Argensola en 2024.

Todos estos premios no solo evidencian la seriedad de su vocación, sino también la profundidad del pensamiento que se plasma en cada uno de sus versos. Además, ha elaborado una serie de textos teológicos que enriquecen y complementan el conjunto de su obra, y que merece la pena también el reconocerlos. En primer lugar, cabe destacar su tesis doctoral, 'Un Dios que se deja decir. Conocimiento y lenguaje humanos sobre Dios en Santo Tomás de Aquino: Suma de Teología I, qq.12-13 y textos paralelos', en la que se plasma el llamado a la palabra, al conocimiento, a la trascendencia y, sobre todo, la necesidad de una formación seria e intelectual para abordar estos temas. Asimismo, para ilustrar esta vocación única por la palabra y su deseo de unir ética, teología y poesía, es posible mencionar, sin pretender agotar, algunos de sus escritos más significativos: 'Origen y destino de una poética teologal. Belleza, claridad y poema a la luz del pensamiento de Santo Tomás de Aquino, La esperanza en la reflexión de Santo Tomás de Aquino, Una propuesta para el mundo contemporáneo y Mirada contemplativa y cine contemporáneo', ente otros.

Lo anterior no busca únicamente enumerar una serie de reconocimientos y publicaciones, sino evidenciar la vida de un autor entregado a la palabra, al estudio, y, sobre todo, al compromiso que implica el encuentro con el otro, quien tiene mucho que decir y

compartir. Precisamente, eso es lo que Praena logra: interpelar en cada uno de sus versos y en cada sentencia, ya sean de índole poética, teológica o surgidas en el diálogo espontáneo entre dos subjetividades, unidas por el vínculo tan especial que establece la palabra. Se reproduce a continuación la conversación:

**Ricardo Enríquez:** Me parece admirable tu gran disposición de abrir caminos intelectuales y artísticos para el encuentro con Dios y con el otro. Es decir, a través de tu poesía, a través de lo que has escrito y de lo que he podido leer de ti, hay una evidente presencia de Dios, y a su vez, una urgente necesidad de encontrarse con el otro. En este sentido, ¿cómo ha sido tu experiencia viviendo desde tus diferentes vocaciones —si se me permite la expresión—, la vocación religiosa, la teológica y la poética? ¿Se entenderían como tres vocaciones diferentes o una sola vocación unificada que se ha manifestado de diferentes maneras?

**Antonio Praena:** Gracias, Ricardo, por el tiempo y por la atención en el estudio previo que supone este diálogo. Mi respuesta es clara: es una única vocación y es una única vocación a la palabra. Dios desde las religiones y la historia de las religiones se da a conocer a través de palabras. En este sentido, el cristianismo hereda la tradición judía, es una revelación que transcurre en el diálogo, en el encuentro, tanto verbal como escrito. Nos remontamos a Moisés, a Abraham, se trata de una alianza en la palabra, donde la palabra es capital. Y posteriormente, cuando el Evangelio, el Nuevo Testamento reflexiona, señala que esa palabra se encontraba ya al principio y que el mundo entero se realiza a través de la palabra de Dios. Dios se da a conocer por su palabra y el hombre responde también con sus palabras. Por lo tanto, es una única vocación a la palabra. La palabra es profunda, rica y, por lo tanto, tiene distintas honduras sin que se puedan separar.

Creo que la respuesta a Dios, mi tarea como predicador dominico y como profesor de teología, es hablar de Dios con palabras humanas. Es decir, la manera de hablar de Dios requiere la palabra humana y no puede prescindir de ella. No hay un lenguaje diferenciado, un lenguaje incomprensible para hablar de este Dios. Ocurre en el judeocristianismo, pero ocurre también en el islam. En este sentido, es una única vocación y, por lo tanto, cuando cultivo el género literario poético me considero heredero de esa llamada como dominico que tiene en el centro la predicación y la palabra para predicar, para enseñar, para estudiar y aprender. Y también me siento, y esto me gusta manifestarlo, heredero de una tradición que tristemente hemos dejado caer en España y en la lengua española, que nos es común. Si nos fijamos, los grandes autores del Siglo de oro: Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz, Fray Luis de León, Fray Luis de Granada,

procedían del ámbito religioso. Cultivaban, a la vez, su llamada y su vocación religiosa, con su vocación literaria.

Desafortunadamente, la historia de España ha sido una historia de laicización y de progresivo alejamiento entre las expresiones religiosas y las culturales. El siglo XX fue dramático en este sentido y encontró su expresión más triste en la desgarradora Guerra Civil donde el elemento religioso se hizo lamentablemente un elemento de división. Y yo simplemente considero que estoy en esa tradición que he recibido y en ese inmenso paréntesis me siento llamado a reanudar algo que nos ha enriquecido a todos. Me siento también muy hijo del Concilio Vaticano II, cuando el Papa Pablo VI llama al encuentro entre el ámbito de la cultura y el ámbito de la fe. Pablo VI señala incluso que esa ruptura es una de las grandes tragedias de nuestro tiempo.

RE: Sí claro, en el Concilio Vaticano II está la carta a los artistas y también esta famosa homilía de la misa donde el propio Papa Pablo VI pide perdón a los artistas, pues es consciente de que ha habido un distanciamiento cuando dice: ‘los necesitamos’. Después, tanto el Papa Juan Pablo II como Benedicto XVI también escribirán su carta a los artistas. En este sentido, surge una segunda pregunta. Parece que a veces únicamente la fe y la razón son las que tienen que ir de la mano; sin embargo, en no muy pocas veces, dejamos a un lado la dimensión de la belleza, que también es importante. Aún más, creo que muchas veces se tiene el estigma de que al ser religioso se debería acceder solamente al arte sacro o a la poesía mística. Sin embargo, yo estoy consciente de que no es así. Justo el Papa Francisco en los últimos meses ha hecho un llamado muy potente a recurrir a la literatura y a la poesía como medio eficaz para la formación tanto a las vocaciones religiosas como a los laicos. Y en este llamado no habla sólo de escritores cristianos o de escritores que tienen una vocación mística o sacra, más bien habla de todo tipo de escritores. Entonces, con relación a lo anterior y tras llamarte heredero de una tradición, me intriga profundamente: ¿qué es lo que es lo que tú lees?, ¿qué es lo que atesoras en la poesía? ¿Quiénes son tus poetas referentes?

AP: Cuando era adolescente y estudiaba lengua y literatura española, el paso por la mística española fue capital. También por la ascética de Fray Luis, hasta el punto de que en algún momento me dije: “si soy cura, para decirlo de una forma coloquial, seré carmelita o seré agustino, pero nunca dominico”. Y las

casualidades de la vida me han llevado al camino dominicano. Bueno, pues en un primer lugar, me marcaron mucho la llamada de los místicos españoles y muy especialmente, por un lado, la coloquialidad de Santa Teresa de Jesús que hace avanzar el idioma español, pues se introduce para expresar lo más profundo, lo místico, el encuentro con Dios, el ritmo, los giros del lenguaje coloquial, con lo cual lo convierte en místico y culto dándole una gran viveza y agilidad. Y también, me atrajo mucho cómo San Juan de la Cruz, para expresarse en su vuelo a lo divino, introduce las estructuras, también humanas, del renacimiento que poco a poco se van asentando en el barroco español.

Es decir, la lira, el endecasílabo, las modas que procedían de Italia y que ya se habían cultivado con Garcilaso en España también. Pero especialmente para expresar el lenguaje amoroso, él lo refiere a Dios y, por lo tanto, consigue un camino de ida y de vuelta. Sirven para expresar el amor a Dios y, a la vez, sirven para expresar el amor humano. Alguien que no compartiese la fe podría sentirse, y de hecho, se siente identificado con ellas para dar cauce al sentimiento humano. Creo que para mí eso es una forma que yo denomino cristológica, porque creo que el misterio central del cristianismo, que es la persona de Jesucristo precisamente significa eso, absoluta y absoluta y completamente humano y divino. Eso nos dice el dogma. De tal manera que, lo humano es cauce de lo divino y la persona, las experiencias, las palabras, las vivencias, las amistades, las relaciones, las angustias de Jesús se convierten en revelación del amor de Dios en una misma y única e inseparable persona. Entonces estos místicos están presentes.

Luego, ha tenido mucha influencia en mí la poesía española del siglo XX que tengo muy presente. Soy deudor de la política de la transición, en España de finales de los años 70 a principios de los 80. El retorno de la democracia con mucha dificultad, y, en ese sentido, soy hijo de la recuperación en las escuelas de autores que en décadas anteriores habían sido silenciados o cancelados. Recuerdo el día de la poesía andaluza recuperar a Luis Cernuda, escribir sus poemas en murales y colgarlos en los pasillos del Colegio. A Federico García Lorca. Y recuerdo, por ejemplo, la reivindicación también incipiente en aquel momento, de la figura de la mujer. El día de Mariana Pineda. Estamos hablando de finales de los 70, 80. Y bueno, pues la figura poética de los autores del 27 ha sido capital para mí. Señalaría que me quedo con Cernuda.

Y luego también, de la generación de los 50 para mí ha sido fundamental Francisco Brines, José Ángel Valente, de otra manera. Claudio Rodríguez, muchísimo, un poeta de la generación de los 50 que también da un cauce ebrio, espiritual, pero muy abierto a la obra poética, con un ritmo trepidante, embriagador. Y bueno, pues he leído mucha poesía contemporánea y comencé a leer, cuando escribía, a los autores que publicaban en mi contexto. Son ellos quizás los que me han llevado un poco hacia atrás. Soy muy deudor de la poética de Juan Antonio González Iglesias, Amalia Bautista, Carlos Marzal —que es un poeta contemporáneo de mi ciudad, vivo, en plenitud, quien ha sido completamente decisivo—. Podría decir muchos nombres, pero creo que he

citado ya bastantes. Esa poesía contemporánea mía, con algunos nombres, me ha incitado a escribir arraigado en esa tradición sólida, profunda, también de fe, pero muy en apertura y dando cauce al lenguaje de mi siglo. La fe me ha ayudado a abrirme a mi siglo, los poetas de mi siglo han influido en mi manera de hablar y el contenido ha venido dado de mi vocación y de lo más profundo. Una tradición muy antigua expresada en un lenguaje moderno, pero porque también me he sentido autorizado o he visto este ejemplo y me han enseñado y guiado estos autores anteriores que hicieron lo mismo en su momento.

RE: Me llama mucho la atención esto de partir de los clásicos, pero sin dejar a un lado lo contemporáneo. Hace algunos meses estuve en un diálogo con una poeta que comentaba algo que no comparto del todo y que creo que aquí se ha resuelto un poco. Ella afirmaba que a los autores contemporáneos no hay que leerlos, que ellos deberán de leerse diez, veinte o treinta años después. Afirmaba con esto que nosotros tenemos que leer a los clásicos. Claro que dichas afirmaciones me hicieron mucho ruido, ya que al final, los propios autores contemporáneos nos están diciendo algo de lo que está pasando y no podemos ser ajenos.

AP: Es que no es excluyente. Pero claro, es evidente que en el momento presente quizás son demasiados árboles. Se puede publicar con facilidad, con el aspecto positivo que tiene, han proliferado las editoriales. También se ha multiplicado la autoedición y, por lo tanto, es muy difícil discernir qué es de calidad y qué no. Y a veces puedes saturar; pero hay verdaderos poetas que escriben fenomenal y que, además, comparten también esta misma intuición, qué es venir de los de los clásicos. No hay por qué ser excluyentes. Yo en eso, me gusta decirlo, soy de teología muy católica, en la que siempre se suma: Divino y humano, virgen y madre, naturaleza y gracia. Por otro lado, la característica de la teología luterana es más bien la exclusión, por los factores históricos que tiene, acentuar más un elemento que otro. Pero el cristianismo es muy asimilador ¿no? Y entonces llega una cultura, llega a Roma, llega a la India y asume sus formas, sus colores, sus iconos. Soy muy integrador en ese sentido y también en literatura, por supuesto.

RE: Claro y como decías al principio también hay una tradición fuerte en el Concilio Vaticano II, con esta intención de ser capaz de interpretar los signos de los tiempos. En este sentido: ¿cómo podemos interpretar efectivamente los signos de los tiempos si no es precisamente estando en los tiempos?

AP: Claro, y ello no es un alarde de modernización o contemporización facilona y simplona. Al contrario, es ser fiel a los orígenes del evangelio; porque eso es lo que hace: arraigarse en su tiempo para transmitir a su historia y a su momento un mensaje eterno. Y lo eterno es siempre actual.

RE: Eso me lleva a una siguiente pregunta. Culturalmente, por lo menos en México —hablo desde mi entorno— se tiende a asociar con facilidad a la orden de los predicadores con un ejercicio intelectual filosófico-teológico fuerte, quizá por su obvia tradición tomista. Pero históricamente también hay grandes ejemplos de artistas entre la orden de predicadores. Resuena los nombres del Beato Fray Angelico, Pedro Bedón, la religiosa dominica Plautilla Nelli, entre otros que seguramente se me escapan. Y, en nuestros tiempos, eso no es la excepción, pues me he encontrado con alegría a diversos frailes dominicos contemporáneos que, como tú, han contribuido a esta vía de la belleza a través del arte, como Fray Félix Hernández, Fray Kim En Joong. Y aquí en México, tenemos un referente dentro de la orden de los predicadores, más en filosofía y teología, el Dr. Mauricio Beuchot quien también ha escrito poesía. En este sentido, se podría pensar que la orden de los predicadores está anclada más en una tradición filosófica y teológica. Pero, por otro lado, vemos que hay mucha manifestación artística. ¿Podríamos decir entonces que el arte es parte importante de su carisma como dominicos? Y si es así, ¿en qué sentido resulta significativo para la vocación de un predicador?

AP: Nuestra orden nace después del concilio IV de Letrán, con la intención de ayudar a la Iglesia y, de hecho, responde a un llamado pontificio de Honorio III a abrir el Evangelio a las nuevas realidades universitarias del momento y a las nuevas enseñanzas aristotélicas que estaban vetadas o un poco solapadas bajo Platón y que difícilmente se abrían paso; para unirse a ellas, a conocerlas y a propagarlas. Sí que hay una fuerte vocación de enseñanza de filosofía, pero coincido contigo en que no ha sido precisamente la artística la que más hemos desplegado. Hemos contado con la colaboración del arte de la pintura, pero ha primado mucho el estudio más abstracto, más filosófico ciertamente. Son 800 años de historia y da tiempo a que aparezcan muchísimas figuras. Pero no ha sido la faceta más cultivada. Es verdad que el arte franciscano, con el mismo Francisco de Asís, tiene ya un poeta en su fundación. Y nosotros hemos sido quizá menos carismáticos, más doctrinales y menos dados a esa diversidad artística. Un reflejo de ello es que la orden dominicana no se ha descompuesto ni ramificado en la

historia a lo largo de 800 años, lo cual es complicadamente difícil. Puesto que otras órdenes en pocos siglos han creado otras escuelas, han necesitado de reformas. El mismo Francisco de Asís es un ejemplo. Lo nuestro es hasta más regulado canónicamente, por estudios, por una tradición. Bueno, yo creo que tienes razón.

Para mí hay un autor que es fundamental y que representa un poco un fruto muy logrado literariamente y, a la vez, doctrinalmente muy asentado: Fray Luis de Granada. Ahora no está tan presente, no ha sido tan innovador porque su obra se centra en la retórica y, sobre todo, en los discursos, las predicaciones y en los sermones. En ellos era donde realizaba su tarea. Cuando lo estudiamos, vemos que la formación en Cicerón o en Quintiliano era inmensa. Y consiguió llevar a la predicación y a los sermones, el contenido doctrinal, haciendo de ellos piezas muy ágiles. Es para mí el gran referente, pues contempla y habla de la naturaleza, pero tomando metáforas y dando cabida al lenguaje popular y coloquial. Fue el autor más leído de su época (siglo. XVII), ahora no lo tenemos presente, pero las ediciones de su obra eran vendidas en toda Europa. Dicen que las mujeres en los mercados leían los sermones de Fray Luis de Granada. Y, de hecho, es capital en la fundación de lo que se denomina la retórica barroca, porque utilizaba recursos como esculturas, torsos de *Ecce Homo*, imágenes de la virgen con un tono natural, pelo natural, y ojos de cristal. Es decir, esa retórica barroca que a partir de él se va a desarrollar mucho más; él la contiene, está en el origen, entonces es para mí un referente. Es, insisto, gran teólogo, incluso ocupó cargos de gobierno muy importantes. Fue formador del rey, del emperador y a la vez un itinerante que construía literatura en el habla. Muchos de esos sermones fueron tomados al dictado o al aire, por los oyentes. Es mi referente.

RE: Pasando a otros temas más específicos sobre tu producción académica. Estaba leyendo un texto en torno al Cantar de los cantares que me pareció bellísimo y sumamente interesante, específicamente lo que refiere al lenguaje poético para hablar sobre Dios. En este sentido, ¿por qué consideras que la poesía parece ser un género literario ideal para encontrarse con Dios?

AP: Bueno, en mi caso porque pide precisión y aúna contenido cognoscitivo, intercambio de conocimientos junto con emoción y sentimientos. Creo que la poesía es precisamente eso, palabras concentradas, que aúnan corazón y mente. Es una actividad intelectual y experiencia vital. Se necesita quizás un tópico o vivir mucho para escribir poesía; pero no basta con vivir, hay que llevarla al lenguaje y convertir lo que para mí es un poema en un acto de comunicación en donde no solo diga para quien lo ha experimentado y escrito, sino para quien lo recibe en sus coordenadas y en su concepto. Es decir, el poema puede ser un verdadero constructo capaz de contener en sí y luego entregar en cada momento esa

emoción. Creo que la prosa, la narración o la novela son diferentes. Se busca más bien entretener o solo la aventura, no tiene por qué emocionar, ni tiene que ser una pequeña granada o bomba explosiva que estalle en las manos del lector. Creo que la poesía es el ideal en este aspecto. Tiene un componente rítmico muy importante que tiene que ver con la misma respiración y con la música. Al final, el lenguaje racional pide abrirse al misterio y una forma de hacerlo desde dentro de sí mismo, siguiendo el hilo del lenguaje, es la poesía.

RE: Dentro de ese mismo texto del Cantar de los cantares hay un fragmento que dice lo siguiente: “pasando por los pasajes de más intensa denuncia social de los profetas, muchos de los versículos capitales del Antiguo Testamento han sido redactados en estilo poético. Una experiencia como la amorosa, por tanto, no podía quedar fuera de este género.” Aquí quisiera hacer referencia explícita a los profetas, pues dicho concepto nos remite, naturalmente a la tradición judeocristiana. Y bueno, los profetas utilizan mucho, tanto el lenguaje poético como la analogía, la alegoría, etc. Desde ese contexto, ¿Quién podríamos decir que es o era el profeta y cómo podemos entender su vocación?

AP: Para mí el profeta por antonomasia creo que es Isaías. Aun cuando haya distintos Isaías, dentro de las profecías de Isaías. Y creo que algunos de sus pasajes más memorables tienen que ver con aquello que no acabamos de saber del todo a qué se refieren, pero son proféticos. Los cánticos del Siervo doliente, que la traducción cristiana asoció con la figura de Jesucristo y con el misterio de la cruz, con su realidad redentora en cuanto que él carga con nuestros pecados, parece que Isaías lo estaba profetizando sin saberlo. Para mí entonces, el profeta por antonomasia es Isaías.

Y sinceramente Ricardo, creo que se anticipa al futuro, a la realidad. No porque opere de una manera oracular o a manera de adivino, como era frecuente en las religiones circundantes, en donde los adivinos, los adivinadores, los que leen las entrañas, eran fundamentales. Incluso en la misma Roma antes de emprender cualquier actividad militar o conquistadora hay una consulta a las aves, a los augures. Yo creo que el profeta en la tradición judía es muy diferente y se anticipa al futuro sin caer en ningún método extraño, simplemente leyendo el presente, es decir, lo que hacen es volver a señalar el camino de la justicia, el camino de la rectitud. Recordar continuamente la alianza y el pacto con Yahvé. Recordar con sus analogías, como bien señalas

—en Isaías son evidentes, pero también tenemos en Ezequiel—, las analogías amorosas: la madre que no olvida a sus polluelos (Is 49,15), el padre que no se puede olvidar de sus hijos (Is 54,7-8), la figura del amor conyugal (Is 62,4-5).

94

Leen con analogías el presente y recuerdan las hazañas, los actos profundamente liberadores para el pueblo cuando ha actuado respondiendo a Yahvé, es decir, cuando ha actuado con justicia atendiendo al pobre, respetando y dándole centralidad al culto, viviendo en humildad, etc. Es cuando a Israel le ha ido bien.

Entonces, en momentos de crisis, en el exilio, en crisis de identidad nacional, recordar el camino del bien es lo que les permite adelantarse. Y entonces, se abren a un futuro que también expresan con analogías: verás tu esplendor, acudirán las naciones a ti, de nuevo serás un referente (Is 60, 3-7). Precisamente no como un adivino, sino tratando de aunar ética, religión, justicia, fidelidad a Dios. Y simplemente en ese sentido son hombres de una profunda experiencia espiritual. Se sienten impelidos a hablar en nombre de Dios, por la misma experiencia que tienen de Dios. Se sienten llamados a comprometerse con su pueblo, porque están muy asentados en Dios. Es lo que yo veo como diferente. Entonces, en ese sentido, su profecía es poética, porque regenera la realidad. Es poética, porque necesitan un lenguaje siempre nuevo, interpelante y a la vez que sea comprensible. El recurso de las analogías estriba en la necesidad de comprensibilidad. ¿Cómo hacer que entiendan algo complicado, algo que yo digo que viene de Dios y que viene del otro lado a la luz de su propia realidad, de nuestra propia realidad? De ahí la necesidad de crear metáforas. Entonces creo que, en ese sentido, es mucho más coherente y sencillo —extrañamente sencillo— la necesidad de transmitir algo de Dios, algo que es más grande que este mundo, que viene más atrás, pero que opera aquí, que no se quede al margen.

RE: Me hace mucho sentido esto que dices, esta distinción entre profeta, oráculo y adivino. El propio Tomás de Aquino, tanto en la Suma Teológica, como en la cuestión XII en *De veritate*, hace un análisis de la profecía y aunque para él es un don divino, se cuestiona si es o no un hábito, pues parece ser que es una acción que proviene justamente de Dios.

AP: Por supuesto, no se puede, ni lo haríamos correctamente, negar el don sobrenatural en absoluto. La clave está en cómo ese don sobrenatural se articula con la naturaleza. Es decir, y es un poco la aportación y la sabiduría de Tomás de Aquino, la gracia no destruye la naturaleza, sino que la plenifica. No se reduce a lo natural, y el profeta no es solamente un sociólogo, sino que realmente habla de parte de Dios y con una luz, una iluminación. Ahora, ese don sobrenatural, esa iluminación, siempre crece y opera ligado a los dones naturales, que también vienen de Dios. En el fondo, los dones naturales vienen dados de Dios. Es una manera de llevar más lejos lo que en el fondo siempre viene de Dios. Entonces, esa manera de ligarlo, sobre todo para que no sea visto en ese sentido, como un sobrenaturalismo forzado, yo creo que es el gran aporte de Tomás de Aquino. Y

también Tomás de Aquino, considera el don de la mística como una forma de conocimiento de Dios. Lo que pasa es que esa mística la vivimos, incluso, a través de imágenes creadas. Quiero decir, incluso cuando representamos a Dios, cuando hablamos de lo inefable, utilizamos el lenguaje que hemos tomado de la experiencia y sin ese no podríamos hablar de lo inefable. Es decir, nos abrimos a los misterios diferentes a partir de lo creado. Es una incorporación del aristotelismo muy interesante que evita una comprensión del lenguaje religioso que caiga en el fideísmo o en lo esotérico.

RE: Justo se requiere de la disposición, es decir, el profeta tiene que estar en cierta disposición para poder anunciar. En ese sentido, quisiera hacer la siguiente pregunta. Podemos decir que los poetas, y, en general, los artistas tienen 'cierta ventaja', manifestada en cierto talento o genio, pues así logran ver algo que el resto no está viendo y lo pueden manifestar. Entonces ¿cuál es el alcance del quehacer poético? ¿Consideras que los artistas tienen una vocación social? Y ¿en qué sentido este quehacer poético y esta posibilidad de una vocación social puede ser similar a la que tenían los profetas en el judaísmo?

AP: Creo que Benedetto Croce -de estos filósofos italianos de la estética- es quien señala, precisamente en su teoría del arte, esto que has dicho: el artista ve algo que los demás no ven y esa es gran parte de su don, de la gracia que han recibido, en un terreno natural. Entonces, al igual que ocurre en la poética, yo creo que el profeta ve la realidad con una sensibilidad más grande. Es el misterio de lo que denominamos la sensibilidad. Yo creo que el poeta y el profeta comparten la sensibilidad. No sabría cómo explicarlo, pero vamos a intentarlo. Ve más hondo, pero a la vez, porque interpreta también desde su propio cuerpo, sentimiento y experiencia hecha consciente. El calado que está inmerso en la realidad y, por ejemplo, el alcance que pueda tener la sonrisa o el abrazo de la madre. Como dice el teólogo Hans Urs von Balthasar, el niño conoce a Dios cuando ve a la madre. Ese acto es de tal calado que contiene lo asombroso, lo milagroso, lo impredecible, impensable, lo irreductible del acto mismo de existir. Eso es la sensibilidad: la capacidad del asombro. Y, en ese sentido, la experiencia santa o la experiencia profética ve la obra de Dios en todos los lugares. Y el poeta ve el exceso que no se explica bajo ningún lenguaje ni bajo ninguna filosofía porque va más allá de ellas.

Entonces sí creo que hay una sensibilidad que puede tener un origen psíquico, orgánico o biológico, pero requiere, además, de la propia experiencia. Haber vivido, sufrido y gozado mucho nos hace más permeables a que la huella quede en nosotros. Yo creo que la sensibilidad es esa simbiosis psicológica-biológica, y, a la vez, la experiencia de dejarse impactar, interpelar y asombrar por todo. La capacidad de asombro, que en el fondo es también de carácter teológico.

Yo lo veo, por ejemplo, cuando hablamos en mariología de la virginidad. Nos cuesta entender lógicamente, pero, en el fondo, estamos apelando a un discurso antropológico, a la capacidad de abrirse desde cero a lo luminoso, que la estemos refiriendo a María implica, en el fondo, una reivindicación humana. Estamos reivindicando una personalidad completamente capaz de dejarse invadir de luz plenamente, sorprender, mover por lo divino. Yo creo que eso es lo poético: lo radicalmente sensible humano.

RE: Sí, claro. Justo en lo que comentas se hace patente la necesidad de la contemplación, de dejarse interpelar por el otro, por la naturaleza y en última instancia por Dios.

AP: Esa interpelación que dices, esa contemplación, para mí, es absolutamente una contemplación que ocurre en el mundo. La mística última cristiana no es la que se aleja completamente del mundo, sino la que, habiéndose alejado, vuelve al mundo para poner en el mundo algo más. La mística y la ética, la mística y el compromiso, van de la mano. Yo creo que esa es una peculiaridad que aporta el cristianismo diferente de otras religiones, en las cuales, para estar más cerca de Dios, cuanto más abstraído, incluso más alejado estés de los propios sentidos y de las propias necesidades —del hambre, del sueño y del frío— más te aproximas a Dios. Yo creo que eso es una característica muy particular. Incluso cuando el místico se aleja del mundo, lo hace para volver a dar al mundo. Es el lema de la orden dominicana: *Contemplata aliis tradere* que quiere decir ‘las cosas contempladas, llevarlas a los demás’. Es una peculiaridad que a veces no señalamos suficiente y es necesaria en una época postmoderna que tiende también a volver al esoterismo, a desvincularse de la realidad, a evadirse, con el peligro que suponen las sectas que desconectan a la persona de su entorno, de su compromiso, la desnaturalizan completamente. Me parece muy de actualidad que el cristianismo recuerde esto precisamente, para no caer en una evasión, en una falsa contemplación que puede ser muy atractiva: ‘vamos a encontrar el nirvana, vamos a dejar atrás el sufrimiento’. La experiencia del misterio de la cruz y la resurrección cristiana es precisamente que llegamos a la resurrección sin evadir el camino de la cruz, que es un camino de compromiso. La plenitud de la resurrección y la contemplación pasa por la ética.

RE: Sí, totalmente. Y esta necesidad no es sólo de contemplación en un sentido pasivo, sino de encuentro. Yo entiendo que contemplar es ahondar en las profundidades, pero en ocasiones pareciera que podría ser algo más pasivo. Y en el fondo es ir a un encuentro partiendo de una interpelación —interiorizar para después regresar al mundo—. Y creo que el artista tiene tanto que decir precisamente en esto que comentabas, en haber sufrido o amado mucho, que nos transmite esas profundidades. Ahora, siguiendo con el tema de la poesía y la profecía. En un mundo contemporáneo donde parece que hay una disposición muy distinta a la contemplación y a la escucha, parece que ya no estamos en disposición de contemplar, no solo en el arte, sino en la posibilidad de prestar atención a lo que merece ser denunciado y anunciado. ¿Crees que hoy, en esta época contemporánea, hay cabida o necesidad para profetas o para un cierto tipo de profecía entendida como una denuncia y un anuncio social?

AP: Sí Ricardo, creo que hay cabida, pero a la vez hay una discontinuidad y un reto que creo no hemos todavía procesado ni aclarado. Es decir, el compromiso ético y político a la manera de la modernidad filosófica, que desembocaba en grandes sistemas políticos, devastadores algunos —los marxismos, los fascismos, los totalitarismos—, nacían de un compromiso o pretendían un compromiso con la sociedad y una regeneración de este mundo por vías racionales. Entonces, ese compromiso político iba ligado a las ideologías y nos hemos dado cuenta de que eran insuficientes, porque las ideologías no transforman, no tocan, como tú dices, no permean suficientemente a la persona, no la cambian. Actuamos movidos por unas ideas, pero el corazón sigue tendiendo también al egoísmo, a hacer mal, sin saber por qué. Ese es el misterio del mal muchas veces.

Entonces, yo creo que este nuevo profetismo, que, repito, es el que tenemos todavía que perfilar, no ha encontrado su modelo. Ya no nos sirve la forma de militancia, antigua, puramente ideológica, puramente doctrinal que no nos transforma. Porque también se introduce un símbolo antropológico, tal como plantea Hobbes, representado por el lobo, que ilustra la dualidad del ser humano. En su estado natural, el hombre parece encarnar una predisposición hacia la brutalidad y el egoísmo. Y aparece en algún momento en el que nos damos cuenta de que podemos utilizar incluso esas buenas intenciones para beneficiarnos, crear una nueva casta, una nueva riqueza, explotar a los demás, invadir países y crear guerras. Entonces, ese nuevo modelo profético es el que tenemos que buscar. Que sea compasivo y a la vez ilustrado. Que establezca cómo llegar a algo mejor, pero lo haga desde el compromiso interno y la propia transformación sobre nosotros mismos. No podemos cambiar solo las estructuras si no cambiamos el corazón. No

podemos pretender cambiar las estructuras, los métodos, si no actuamos a la vez cambiándonos a nosotros mismos. Y no podemos pretender cambiar ni anunciar, ni denunciar, sin ser autocríticos y comprendernos en el camino. E integrando también la misericordia y la inclusión, que no es nada fácil, porque enseguida cogemos el camino más rápido cuando vemos que las cosas no van como queremos, que es el camino de la imposición.

Un profesor mío de teología, un gran maestro de la Pontificia de Salamanca, Olegario González de Cardenal, insistía en esta idea: si no nos cambiamos a nosotros mismos aparece o el totalitarismo o la depresión. Nos rendimos, nos retiramos de este mundo e incurrimos en esas místicas falseadas alienadas, o la violencia, que es intentar realizarlo por decreto o por vía militar. Es el perfil del profeta que yo creo no hemos encontrado del todo. Igualmente, la poesía social, era también muy reivindicativa y lo tenía como muy claro, y luego, cuando vamos a la propia vida de los poetas, a la biografía, mucho de los intelectuales o artistas, vemos que se nos caen los palos, porque fueron a veces totalitarios, a veces crueles. Bueno, esa conciencia profética, sin poner nombres, creo que la tenemos como un reto aún.

RE: Me parece muy iluminador esto que comentas porque justo algo que yo he venido reflexionando es el papel social del arte. Y podría parecer que cuando se busca este carácter social aparecen, en primera instancia, este discurso, como bien comentas, de que el arte para que sea social tiene que ser panfletario, contestatario y tiene que promover ciertos ideales de lucha. O, por otro lado, que el arte entendido en una dinámica social debe ser aplaudidor o asimilarse a un régimen o un sistema. Y justo, lo que mi intuición me dice es que no es necesariamente así, y que en ocasiones va a tener que denunciar, tendrá que ser muy crítico; y que no basta la sola crítica para hacer un cambio. Y me resuena mucho una anécdota que me contaron en clases de doctorado: un cierto filósofo que daba ética, en un momento de su vida, fue descubierto por sus alumnos en un lugar, digamos, de vicio. Y los alumnos le cuestionaron diciendo algo así como: 'usted nos da ética ¿por qué está aquí?' Y él contestó algo como: 'bueno, es que yo soy como la señalética de la carretera: te digo dónde ir, pero yo no voy'. Y parece ser que a veces el arte podría ser así, pues de que te dice a dónde ir, dónde está la crítica, pero el artista no va. En ese sentido esto que comentas empata mucho con la necesidad de este nuevo modelo profético, donde se debe denunciar y anunciar, pero, en primera instancia, desde una transformación personal.

AP: Incluirnos a nosotros mismos y asumir la contradicción. El problema es que a veces nos falta también humildad para asumir la contradicción; ya lo decía San Pablo, asumir porque no siempre hago el bien que quiero (Rm 7,19). Ese misterio que es una enseñanza en la antropología cristiana que dice: 'el hombre es bueno, pero también está herido'. Lo que quiere significar la herida del pecado, esa fractura antropológica. No siempre hacemos lo que queremos hacer. Y claro, si no nos reconocemos así, estamos mucho más expuestos a no cambiar, porque no reconocemos que nos puede ocurrir esa contradicción y que podemos responder o vernos involucrados en corrupción, en muchos asuntos que contradicen lo que idealmente queremos. No reconocerlo, nos hace más esclavos de nuestras propias contradicciones. Entonces, asumir en un proceso, para mí es también muy cristiano, de conversión continua, misericordiosa y empática hacia los demás. Como yo he necesitado del perdón, lo necesita el otro también, ¿no? Entonces ese proceso es el de comprendernos siempre en camino. Además, la idea de camino es muy judeocristiana. Esa aportación del camino, muy de Abraham.

Además, coincido en que es un ejercicio moral, Ricardo; porque a nivel ideológico lo podemos tener muy claro, pero el asunto está en a nivel práctico, trabajarlo. La mente alcanza la dirección y la entiende y la da o reparte a los demás, pero aplicarla a mí mismo es una tarea moral. Una moral que, bueno, debe aceptar la vulnerabilidad y la fragilidad, sobre todo. Sin escándalo. A mí me ayuda también la idea cristiana de saber que a Dios no es que le valga todo o todo le parezca bien o correcto. Pero la manera suya de conducirnos al bien es levantarnos siempre, acogernos siempre. De lo contrario, sería un Dios que impone desde fuera, no que me impele desde dentro a buscar el bien.

RE: Y así se hace notar que hay mucha desesperanza en esta época contemporánea, acompañada quizá de mucho hastío. Lo vemos también en muchos tipos de literatura actual, en la proliferación nuevamente de muchas distopías, por ejemplo. Es decir, parece que últimamente se ha entendido este tema de la denuncia o del anuncio en un sentido catastrófico y pareciera que hace falta algo más. Y ese algo más que falta, es este mensaje, dónde hay que denunciar lo que no está bien, lo que puede cambiar o lo que puede ser mejor, como lo dices tú, iniciando conmigo mismo, pero también existe la necesidad de que el anuncio tenga algo de esperanzador ¿cierto? Y creo que la poesía nos podría ayudar en ese sentido al demostrar el amor y la esperanza a pesar de la dificultad.

AP: Sí es una poética, también, insisto, quizá muy judeocristiana. Y el tema de la esperanza es también una de las aportaciones del judaísmo. No indico que las otras religiones no la tengan ¿no? Pero bueno, aparece en la historia siglos antes de Cristo, con la figura de Moisés y en la liberación del pueblo de la esclavitud. El ponerse en marcha para afrontar un camino en el que posiblemente vamos a sufrir y muchos morirán, solo se puede entender si hay una tierra prometida ¿no? Una promesa, una esperanza. La esperanza vive del futuro, y, en el sentido religioso, la esperanza vive de un futuro absoluto, un futuro que no se acaba en las realizaciones temporales de alcanzar una meta, sino que aspira a un futuro absoluto.

Creo que sí, la esperanza es fundamental y, lo que tú señalas, hacerlo consciente literariamente también es importante. Porque puede parecer que a veces somos más artistas o más poetas si somos más distópicos, más catastrofistas o existencialistas, desesperados e incluso nihilistas y no creer en nada. Podemos ceder a la tentación de que es más artístico lo catastrofista o lo oscuro; sin embargo, yo pido una vuelta de tuerca y no por evitar lo negativo, lo doloroso, los lados oscuros de la vida. Tomar la opción, hacer opción de que quiero ir al otro lado, que hay una esperanza, que creo realmente que esto lo podemos superar y caminar hacia ello, es justo fruto de una opción. Quiero decir, es fruto de una opción, en la que tengo que decirme: ‘bien, estoy dándome cuenta del sufrimiento, de este mal, de este nihilismo, de esta distopía que está aquí a la vuelta de la esquina, pero, aunque no lo sienta, el arte no solo vive el sentimiento, vale la pena hacer por verlo, hacer por vivir’. La esperanza en ese sentido es absoluta.

RE: Claro, ese tema de la opción me parece fundamental. Justo el fraile dominico de México Mauricio Beuchot, quien ha propuesto el tema de la Hermenéutica Analógica, tiene un libro sobre estética, belleza y analogía, donde habla de la obra de arte como don, como apertura. En dicho libro dice que últimamente ha habido muchos artistas demasiado individualistas que entran en un juego subjetivo y que no dicen nada más. Así, la propuesta de entender el arte como don, es entenderlo como apertura, como encuentro con el otro. Y esta idea de opción que se ha hablado aquí me parece que complementa muy bien esta noción del arte como entrega generosa.

AP: Maurice Blondel, creo que es quien lo decía hace ya mucho tiempo: se requiere la opción. Él lo decía de una manera muy racionalizada: ‘bueno, voy a optar por creer en Dios. Voy a optar por tener esperanza. Si me equivoco, no pierdo nada y si acierto, pues gano la vida eterna o gano el estar bien con Dios o

ser amigo suyo, el ser justificado, o el ser salvado'. Bueno, no es esa lógica interesada la que yo quiero señalar. Pero sí que me quedo con el hecho de la opción. No una opción que me reporte un beneficio práctico y personal interesado, sino porque también he experimentado que hay algo más. Y también he experimentado que lo fundamental es la vida, el mismo hecho de estar vivo. El mismo hecho de percibir la belleza, es un don. La opción de quien dice: 'es que ya vivo completamente del milagro'. Y, por lo tanto, esa opción significa abrirme a lo que ya tengo, dándome cuenta de ello y haciéndolo mío también, incorporando lo que tengo. Es un gesto de gratitud, es la esperanza como gratitud. La esperanza como respuesta a todo lo que estamos recibiendo en todo momento, de los seres que me quieren, una madre que me ha parido, unos hermanos que tengo, el lenguaje, etc. Si nos diéramos cuenta, brotaría la esperanza de esa misma inercia.

RE: Claro, me hace mucho sentido, pues mi intuición es que el poeta puede ser profeta, dado que denuncia y anuncia. Pero no necesariamente en un anuncio o una denuncia catastrófica, o una suerte de adivinación, sino tomando un analogado principal (sic), que sería este sentido judeocristiano. Y a partir de ahí, sujetarlo a un sentido social, pero no desde las ideologías, sino un sentido social de cambio verdadero.

AP: Claro, desde la misericordia y la compasión. ¿Puede haber, Ricardo, mejor denuncia que un buen anuncio? Es lo que yo me planteo. El estar siempre en contra, como tú señalabas, o el pasar a potenciar cosas buenas que ya están y que están también en los demás. Hay mucha capacidad de dar, cuando somos capaces de cultivarla en los otros. Ese es el camino de la esperanza, no quedarse solo en la denuncia, sino en el anuncio positivo. Pero para ello hay que creer en algo.

RE: Totalmente. Si no parece ser que no basta la denuncia. Hay mucha denuncia actualmente, pero una denuncia vacía porque no llega a algo más, no aporta, ni trasciende. Se queda en la mera crítica, sin más. Y cuando uno pide propuestas, pues dicha denuncia se agota en sí misma y se encierra en sí misma, justo por la falta de apertura a la trascendencia, a la esperanza, al otro. Entonces me quedo con estas intuiciones e ideas para seguirlas desarrollando. Pero bueno, tendremos que ir cerrando también y la última pregunta que me gustaría hacer es la siguiente. Parece claro que cuando se habla de poesía mística o de arte sacro, Dios puede ser contemplado, comunicado y alabado a través de dicha creación. Pero ¿puede haber una experiencia de Dios en el arte en general o en la poesía, llamémosle secular? ¿Crees que se puede encontrar a Dios también en aquel poema o en aquella obra que no habla explícitamente de Él? ¿Podemos encontrarlo quizá, en el sentido del Concilio Vaticano II, de la *semina verbi*?

AP: Sí, como tú señalas esta intuición de la *semina verbi* aparecía en el siglo II en la patrística cristiana y creo que el mismo San Justino, quien fuera mártir, procedía del ámbito de la filosofía y había tenido una trayectoria personal que pasaba por el paganismo hasta encontrar lo que busca en el cristianismo: a la luz de la verdad. Y apelando no solo a su formación, sino a su propia experiencia, señala cómo Dios ha dispuesto semillas por las cuales ha encontrarlo tanto en el pensamiento — desde su concepción platónica—, si no recuerdo mal, como en la propia experiencia; porque de alguna manera él había tenido que pasar por ese paganismo, y aunque no encontraba lo que buscaba, en todos los lugares había encontrado semillitas que al final habían conducido al cristianismo.

Con lo cual, tanto en el estudio filosófico como en la experiencia vital, si la leemos o nos dejamos tocar, interpelar o hablarlo en clave pneumatológica —a través del Espíritu—, pues desembocamos en Cristo, que es lo que él hace. Entonces la respuesta a tu pregunta es que creo que sí y lo creo por obligación y convicción dogmática. De hecho, el cristianismo, la escolástica, es precisamente la apertura y la incorporación de la filosofía y del pensamiento para comprender mejor la propia fe. Es decir, para comprenderla con coherencia, para poner orden. El mismo Santo Tomás lo dice: buscar analogías, poner orden en los conocimientos, relacionarlos coherentemente entre sí y no poner en ridículo la fe. Y para ello, recurrir a la razón. Y, en segundo lugar, porque está convencido de que esa razón misma, en última instancia, también viene de Dios sin perder su naturaleza racional. Entonces en la cultura, en la literatura, en el arte encontramos *logos*. El reto es precisamente quitarles el maquillaje y señalar cómo en esta

tragedia se está hablando de la necesidad del padre, del sentimiento de orfandad y de la búsqueda de un Dios que hemos perdido, por ejemplo. O cómo en esta otra película hay una estructura redentora en la cual alguien acaba pagando con su vida para redimir a los demás. Y cómo eso está en el cristianismo. Aunque no se haya dado ni cuenta, ni cuente con ello para narrar, pues está en el fondo reproduciendo una estructura tan cristiana como la cruz redentora. ¿No? Es decir, claro que lo hay.

El reto, pues, es atreverse a introducirse en esos ámbitos paganos. Lo cual a veces conlleva incompreensión. Y de esto, pues si quieres podemos hablar un próximo día, porque a veces te tienes que arriesgar. Desembocas como un paracaidista en tierra totalmente lejana, cuando no es hostil, y allí eres simplemente o que vives anónimamente una fuerza extraña. Y para los tuyos que te han olvidado y que no reconocen, te has deslindado, te has movido de tu terreno normal, de lo predecible. Y a veces no comprenden que estás arriesgando, que eres como un misionero jesuita en el siglo XVII en un Japón completamente ajeno, donde te introduces a riesgo de tu muerte, para llevar una semilla que seguramente no brotará, sino dentro de 4 siglos, si es que lo hace, y si alguien se interesa, ¿no? Entonces, sin caer en caracteres heroicos o martiriales, yo creo que hay que hacerlo y que quien mira con la luz de Dios, encuentra a Dios en todos sitios. Es decir, la capacidad de encontrar a Dios estriba en la posibilidad de la mirada; pues también ilumina y ve a la manera del que ve. Si vemos con los ojos de Dios, vamos a encontrar a Dios en todos sitios. Es lo último que podría decirte.

RE: Excelente. Pues quisiera por último agradecerte; y sin afán en caer en falsas alabanzas, más bien porque lo he visto patente, decirte que considero que tú eres reflejo de esta necesidad de acceder a estas realidades, que en ocasiones son adversas, pero que justo es donde hay que ir. Y tú obra es reflejo de que el arte también habrá que salir a estas periferias para seguir en este camino de esperanza y encontrar este nuevo modelo profético que es tan necesario en nuestra época. Agradezco profundamente este diálogo, que me interpela, me llena, me produce reflexiones y que tendré que seguir revisando; pero que precisamente ha plantado ya una semilla para que después germine.

AP: Muchísimas gracias, Ricardo por la escucha y por el tiempo. Es un verdadero privilegio abrir espacio así.