

Claves pedagógicas para la educación humanista en tiempos de inteligencia artificial y digitalización

Key Pedagogical Aspects for Humanistic Education in the Artificial Intelligence and Digitalization Era

Recibido: 01-04-2024

Aprobado: 16-11-2024

Nikole Jirón Beirute
Universidad de Costa Rica
San José, Costa Rica
nickol.jiron@ucr.ac.cr
ORCID: 0000-0002-8981-6238



Resumen

A continuación, se propone la educación humanística como el contexto matrístico para generar nuevos lugares epistemológicos que orienten el quehacer científico hacia la biofilia y se renuncie a la razón instrumental moderna necrófila. Se ofrecen claves pedagógicas para orientar la formación humanística en el amor como principio epistemológico. Este artículo busca responder la siguiente pregunta: ¿cuáles deben ser las claves pedagógicas que orienten la práctica docente en los cursos de humanidades, en tiempos de digitalización e inteligencia artificial? Esta pregunta tiene dos motivaciones: la primera, busca justificar la pertinencia de la formación humanística en tiempos de digitalización e inteligencia artificial; la segunda, convencida de la importancia de esta educación, ofrecer claves pedagógicas concretos para su desarrollo.

Palabras clave: educación humanística; amor; biofilia; necrofilia; racionalidad moderna.

Abstract

This paper proposes humanistic education as the matrist context to generate new epistemological spaces that guide scientific endeavors towards biophilia while renouncing the modern necrophilous instrumental reason. Key pedagogical aspects are offered to direct humanistic academic formation towards love as an epistemological principle. The article sought to answer the question of what the key pedagogical aspects should be to guide instructors' role in the courses of humanities in artificial intelligence and digitalization times. This question has two motives: to justify the appropriateness of a humanistic academic formation during artificial intelligence and digitalization times and to offer key pedagogical concrete aspects for this formation's further development, convinced of this system's importance.

Keywords: humanistic education; love; biophilia; necrophilia; modern rationality.

Introducción

Este artículo busca responder la pregunta, “¿cuáles deben ser las claves pedagógicas que orienten la práctica docente en los cursos de humanidades, en tiempos de digitalización e inteligencia artificial?” Esta pregunta tiene dos motivaciones. La primera, busca justificar la pertinencia de la formación humanística en tiempos de digitalización e inteligencia artificial. La segunda, convencida de la importancia de esta educación, ofrecer claves pedagógicas concretas para su desarrollo. Este artículo surge en el marco de la semana de Humanidades Digitales de la Escuela de Estudios Generales realizada en el año 2023.

Las reflexiones acá expuestas son fruto de la sistematización, reflexión sobre la práctica vivida del ejercicio docente de esta autora. Reflexiones dadas desde los enfoques teóricos de Freire, Boff, Maturana, Piaget y Fromm.

En los próximos párrafos se analiza la pertinencia de la formación humanística en estos contextos. Se avanza en determinar cuál es el contenido de este tipo de educación. Se concluye con 5 claves pedagógicas para la educación humanística.

Acerca de la pertinencia de la formación humanística en tiempos de inteligencia artificial y digitalización

¿Por qué es pertinente la formación humanista en tiempos de inteligencia artificial y digitalización? Porque la educación humanística permite cuestionar el paradigma científico moderno desde donde se está desarrollando la inteligencia artificial y la digitalización. Esto es muy relevante porque, como se verá más adelante, el paradigma científico moderno y sus innovaciones en inteligencia artificial y digitalización corresponden a un paradigma científico necrófilo, en contextos planetarios, y en contextos regionales y sociales como en Centroamérica, que exigen la preservación de la vida. Cuestionar permite sopesar, y definir en servicio de qué están trabajando esas innovaciones tecnológicas: ¿de la vida o de la muerte?, ¿de relaciones sociales de liberación o de relaciones sociales de opresión?

Según este artículo, la educación humanística puede ser el contexto desde donde poder reorientar el hacer ciencia, ya no desde la necrofilia, sino desde la biofilia: poniendo en el centro la vida. Para iniciar la argumentación es importante reiterar que la digitalización y la inteligencia artificial son producto de los avances de la ciencia moderna. La ciencia moderna

está construida sobre el pilar de la racionalidad, desarrollada a partir del pensamiento de Descartes y la ciencia de Newton. A partir del Siglo XVIII pasó a ser conocida como la racionalidad moderna, la que más adelante orientará el desarrollo de la sociedad moderna industrializada. El proceso científico de la racionalidad moderna reubicó al ser humano en el orden Terrestre. Este nuevo ser humano, sujeto racional, poco a poco logró pensarse de manera independiente, ajeno al planeta Tierra “(...) el ser humano es capaz de alejarse de ella y “pensar la Tierra”, reflexionar sobre ella y sobre nuestro lugar en ésta” (Álamos, 2011, p.246).

Ese nuevo lugar, lo fue construyendo paralelamente con los avances que la ciencia o análisis racional le permitieron. Su propia ciencia, basada en esa racionalidad poderosa, logró sintetizar la química de la vida (en productos que luego se industrializaron). Este alcance, le permitió al ser humano moderno controlar el crecimiento, y con ello dominar el futuro. Ya podría controlar las cosechas, llegando a desarrollar la capacidad de no depender de las estaciones. Ya no gobernaría el planeta a partir de lo que ocurrió en el pasado, sino que podría determinar qué pasaría en el futuro. Poco a poco la ciencia moderna se fue alejando del mito, lo encantado, y el misterio de la naturaleza, y fue convirtiéndose en un instrumento de dominación, de subordinación del ser humano y la naturaleza.

La desconexión entre el ser humano y la naturaleza, producto del imperio de la razón instrumental, provocó que la misma racionalidad que explota la naturaleza, sea la misma racionalidad que legitima la explotación de un ser humano sobre otro. Se convirtió en una racionalidad instrumental que desembocó en la creación del antropoceno, con alcances que han puesto en riesgo la preservación de la vida como la conocemos en el Planeta Tierra.

el predominio de la razón instrumental-analítica, como herramienta aparentemente “más eficaz para intervenir con profundidad en la naturaleza” ha derivado históricamente en un dominio destructivo de ésta y de las relaciones entre los hombres, lo que Boff sitúa principalmente en el surgimiento del antropocentrismo que, por un lado “niega a las cosas la relativa autonomía que poseen”, pero, además, “olvida la relación que el propio ser humano mantiene... con la naturaleza y con todas las realidades, por ser parte del todo”. (Álamos, 2011, p.12)

Esta racionalidad instrumental, base de la ciencia moderna, logró dominar la vida hasta someterla, alcance que ninguna otra civilización había logrado: someter todo un planeta hasta agotarlo. Así, la ciencia moderna, aquella que logró sintetizar la vida y controlar el crecimiento, se convirtió en última instancia en una ciencia necrófila.

En resumen, pues, la intelectualización, la cuantificación, la abstracción, la burocratización y la "cosificación" –las características mismas de la sociedad industrial moderna–, no son principios de vida sino de mecánica cuando se aplican a personas y no a cosas. La gente que vive en ese sistema se hace indiferente a la vida y hasta es atraída por la muerte. (Fromm, 2015, p. 50)

La racionalidad de lógica necrófila logró que fuera el ser humano moderno, sujeto racional necrófilo, quien determinará quién vivirá y quién morirá.

Ama el control, y en el acto de controlar mata la vida. Se siente profundamente temeroso ante la vida, porque por su misma naturaleza es desordenada e incontrolable. La mujer que pretende sin razón ser la madre del niño, en el relato del juicio de Salomón, es típica de esta tendencia. Preferiría tener un niño muerto y adecuadamente dividido que perder un niño vivo. Para el individuo necrófilo justicia significa reparto correcto, y está dispuesto a matar o morir en obsequio de lo que llama justicia. "La ley y el orden" son ídolos para él; todo lo que amenaza a la ley y el orden se considera un ataque satánico a sus valores supremos. (Fromm, 2015, p.31)

La educación humanística representa una gran oportunidad para hacer avanzar la ciencia moderna basada en una racionalidad necrófila hacia una racionalidad biofilica. Fromm define biofilia de la siguiente manera,

Lo opuesto a la orientación necrófila es la orientación biófila; su esencia es el amor a la vida, en contraste con el amor a la muerte... La forma más elemental de esta orientación se expresa en la tendencia a vivir de todos los organismos vivos. (p. 35) La tendencia a conservar la vida y a luchar contra la muerte es la forma más elemental de la orientación biófila, y es común a toda la materia viva. (Fromm, 2015, p. 36)

La educación humanística permite reflexionar acerca de cómo poner la vida en el centro de los sistemas sociales, políticos, económicos, científicos. Desde las humanidades es posible revalorizar la vida por su valor intrínseco y no por su valor mercantil, instrumental, dominador, orientado hacia el crecimiento ilimitado sobre una biósfera finita. Desde las humanidades del siglo XXI, surgen preguntas civilizatorias tales como, ¿a qué estamos asignando valor? Este tipo de preguntas, desde la educación humanista, permiten reubicar el valor del ejercicio científico: ¿cómo se hace la ciencia?, ¿quién hace ciencia?, ¿acerca de qué se hace ciencia?, y ¿en servicio de qué está la ciencia? Repensar desde una racionalidad biofílica el valor del quehacer científico, y su correspondiente cuestionamiento al paradigma científico racional moderno, abre la oportunidad para que otros pensamientos orienten el quehacer científico humano, como, por ejemplo, el cuidado.

Paradigmas alrededor de los cuidados permiten dar pasos adicionales en romper con la racionalidad desprendida del sentido de la vida, hacia una racionalidad con sentido de vida; ¿qué vamos a cuidar?, siendo que se cuidará sólo aquello a lo que le hayamos asignado valor. Estas son las reflexiones que son posibles, pero aún más, pertinentes que se pueden plantear desde la educación humanística para recrear y revalorar el mundo de la vida, y reconstruir la relación del ser humano y la naturaleza. Desde la perspectiva humanista reflexionar académicamente el mundo de la vida permite generar nuevas sensibilidades, con respecto a la vida. Es aquí donde la educación humanística, en contextos de digitalización e inteligencia artificial, resulta de la mayor relevancia.

Con la educación humanista es posible avanzar desde el cuestionamiento del paradigma racional moderno como el referente único, hegemónico y homogeneizador para la asignación de valor, verdad, justicia, vida y muerte, hacia la apertura epistemológica y geopolítica de los saberes, permitiendo controvertir el concepto mismo de inteligencia y sus alcances: ¿qué es la inteligencia?, ¿qué produce la inteligencia?, ¿por qué pensar que será la inteligencia artificial la que logrará salvar a las sociedades de las consecuencias del antropoceno?, ¿por qué pensar que será la inteligencia depredadora que provocó el antropoceno la que lo transformará?, ¿qué tipo de transformación logrará una inteligencia basada en una razón instrumental cuyo eje es la negación de la vida misma?

La educación humanística resulta fundamental porque permite crear nuevos contextos epistemológicos para defender la vida en los territorios centroamericanos. Sus estudiantes, como sujetos históricos de su tiempo, en ausencia de las capacidades políticas de la mayor parte de las poblaciones centroamericanas, serán quienes deberán de buscar espacios en las discusiones internacionales acerca de los alcances de la inteligencia artificial y la digitalización, no sólo para defender puestos de trabajo, sino para levantar preguntas orientadas hacia la preservación de la vida, hacia la orientación del ejercicio científico plural, hacia la comprensión del servicio que debe dar la inteligencia artificial.

El desarrollo tecnológico si bien no es neutro, no tiene capacidad política en sí mismo. Por ello resulta de la mayor relevancia levantar nuevos paradigmas científicos desde donde tomar decisiones, más allá de los intereses mercantiles y necrófilos. ¿En servicio de qué está la ciencia, la inteligencia artificial y la digitalización? Estas son las nuevas preguntas, desde otros lugares epistemológicos, que podrán orientar nuevas prácticas económicas, políticas, sociales, científicas y harán posible la salvación para las sociedades centroamericanas. De otro modo, el afán de aquella inteligencia por preservarse desde su racionalidad civilizatoria moderna y necrófila, excluyente y basada en la negación, profundizará el despojo, el exterminio y la muerte en los territorios centroamericanos. En suma, cuestionar desde la educación humanista en servicio de qué está la ciencia moderna, la inteligencia artificial y la digitalización, resulta fundamental en favor de conservar la vida en los territorios de Centroamérica.

El contenido de la educación humanística en tiempos de digitalización e inteligencia artificial

Las humanidades son el lugar epistemológico para cuestionar la racionalidad detrás de esa ciencia moderna, y con ello cuestionar en servicio de qué está esa ciencia, ¿de la dominación de la vida o de la comprensión de la vida?, ¿una ciencia para someter la vida, o una ciencia para preservar la vida? Es necesario reconstruir el lugar del ser humano en la naturaleza, reconstruir el vínculo que le orienta hacia la regeneración de la vida y desde ahí que sea una ciencia para realizar el convivir. Según Maturana (1996), la convivencia se puede dividir en dos tipos: uno que lleva a la destrucción del convivir y otro que lleva a la realización del convivir. Uno que lleva a la separación y, por lo tanto, a la no convivencia, y otro que lleva a

la conservación de la convivencia “...el que lleva a la realización de la convivencia, a la realización del vivir con otro, solamente se puede dar en la medida que la convivencia se hace en la aceptación del otro como un legítimo otro” (p.48). En ese sentido, la realización del convivir sólo será posible si se realiza la biología del amor, esto es, “El amor es el dominio de las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en convivencia con uno” (Maturana, 1996, p.46).

Esta nueva ciencia no puede y no debe pasar por los mismos criterios de racionalidad, despojo y negación que creó la ciencia moderna. Estas nuevas ciencias, aquellas que ubican en el centro la vida, deben darse desde nuevos puntos de partida, el primero: el amor como principio epistemológico. Ubicar el amor como principio epistemológico permite crear una ciencia no para sí, como fin en sí mismo, sino para la convivencia, que nos permita religarnos¹ entre sí a partir del mutuo reconocimiento, lo que nos ofrece oportunidad de solidaridad y compasión. El amor como principio epistemológico exige reconocer los afectos que existen tanto en la producción científica, como en su ejercicio e implementación. El efecto de religación fruto del ejercicio del amor como principio epistemológico es lo que nos ofrece la oportunidad de hacer una ciencia para la vida.

El amor, como base de lo social en cuanto asignación de legitimidad para la convivencia, constituye un cambio civilizatorio radical ya que rompe con la relación sujeto- objeto, y avanza hacia la relación sujeto- sujeto. En otras palabras, avanza hacia lógicas de coexistencia y deja atrás las lógicas de control sobre cuerpos y territorios a partir de la arbitrariedad de la razón moderna

...vivimos en una cultura que niega el amor ... Vivimos una cultura centrada en la distinción entre el bien y el mal, en la exigencia de la obediencia y, por lo tanto, en la desconfianza, y no vemos que sin confianza no se constituye lo social. (Maturana, 1996, p.52)

El autor agrega, “Para vivir en la biología del amor tenemos que recuperar la vida matrística” esto es, “...aceptando la legitimidad de los fundamentos de la relación en el amor, no en la

¹ El concepto de religación se propone en la línea de lo que Leonardo Boff (2002) plantea en su texto *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*.

obediencia... da el fundamento para ser capaces de convivir en respeto por sí mismos y los otros” (p. 57).

En esos términos, la educación humanística deberá ser matrística, para habilitar seres humanos con capacidad de realizar el convivir: respeto, interdependencia, y coexistencia. De manera que la educación humanística será el contexto matrístico- epistemológico para pensar la ciencia, la inteligencia artificial, y preservar la vida. Sin la contención de este tipo de contextos epistemológicos matrísticos, la ciencia moderna como la conocemos, y su gran avance de la inteligencia artificial será el próximo paso para la negación total de la vida en el Planeta Tierra.

Claves pedagógicas para la formación humanística

Desde la formación humanística se estimulan sujetos con capacidad histórica para cuestionar la racionalidad detrás de la ciencia moderna. La educación humanística permite cuestionar la racionalidad moderna desde la unidad base de este sistema científico de dominación: la relación sujeto-objeto. Esto es, por un lado, romper con el mandato de negación, hasta el exterminio, del “otro/otra”, y reubicar a los sujetos en una lógica de interdependencia e intersubjetividad en reconocimiento de la totalidad social a la que pertenecen; por otro lado, reconfigurar la unidad base del conocimiento a partir de una lógica sujeto- sujeto, para abrir una gran oportunidad de diálogo, de conversación, que parta del reconocimiento de la condición de humanidad de la otra persona, rompiendo con la lógica del sujeto racional frente al objeto de conquista.

Desde la reconfiguración de la unidad base del conocimiento en sujeto- sujeto se abren nuevos lugares epistemológicos, tales como la biología del amor, ubicando en el centro de la reflexión la vida. Empezando por el respeto a la vida humana. Un sujeto con capacidad de diálogo intercultural en el sentido de que reconoce otras culturas y sus saberes como legítimos. También, reubica el lugar del ser humano en la naturaleza.

...el ser humano está constituido biológicamente por elementos que también forman parte de la Tierra en la que vivimos, fruto de un proceso evolutivo de todo el universo de millones de años. ...Además, concebimos la Tierra como un “principio generativo” que engendra, da vida y, al mismo tiempo, acoge.

De aquí arquetipos de diferentes culturas como los de Gran Madre o Pacha Mama. Pero, además, esta dimensión se reflejaría en nuestro sentimiento de formar parte de una compleja comunidad formada, no sólo por otros seres humanos, sino también por el resto de animales y seres vivos. (Álamos, 2011, p. 246)

Los nuevos lugares epistemológicos, es decir, construir nueva ciencia desde Centroamérica, será la oportunidad de transformación civilizatoria, que ponga a la vida en el centro, que se abre desde la educación humanística.

La incorporación de la producción intelectual de otros contextos culturales, así como la inclusión de diferentes epistemologías y de conocimientos no-occidentalizados nos brindan una gran oportunidad para afrontar los desafíos globales contemporáneos relacionados con la IA. Desafíos que en la actualidad parecen encontrar algunas respuestas (teóricas y abstractas) en un principialismo reduccionista. (Piedra Alegría, 2022, p. 254)

Para ello, desde la experiencia práctica y sistematizada por esta autora acerca de su práctica en la docencia en la Escuela de Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica, se proponen al menos 5 claves pedagógicas para orientar la educación humanística como contexto matrístico y lugar epistemológico para avanzar hacia una ciencia biofílica, es decir que ponga la vida en el centro:

1. Provocar nuevas sensibilidades que orienten nuevos razonamientos

El primer paso para la educación humanística como contexto matrístico y nuevo lugar epistemológico para la ciencia biofílica es, en palabras de Maturana (1996) reconocer que lo humano no se constituye exclusivamente desde lo racional "...entrelazado a un razonar esta siempre presente un "emocionar" (p.46). Este principio es una ruptura civilizatoria porque abandona la primacía de la razón, e indica el alcance de las emociones en el ser y quehacer humano. Dicho esto, es fundamental entender que la educación humanística debe crear un emocionar para crear un nuevo razonar. Debe ir más allá de la educación bancaria y digestiva, es decir, de consumir conocimientos.

2. Leer para imaginar

La lectura es esencial para provocar nuevos lugares epistemológicos. Usualmente, se considera importante por la gestión de información y conocimientos. Sin embargo, para efectos de la educación humanística la lectura es el origen de la empatía, aquella capacidad de considerar los sentimientos de las otras personas. Precondición para poder aplicar el amor como principio epistemológico del nuevo paradigma científico basado en el aprecio de la vida.

Esto es así, porque con la lectura se inicia un emocioonar a través de argumentaciones que son sintetizadas de manera única en cada cuerpo humano. Ese emocioonar, único y personal, ocurre en diálogo íntimo entre la persona estudiante lectora y los planteamientos o personajes presentes en los textos de palabras escritas (más que con imágenes) Ese diálogo decanta en imaginación, lo que permite que la persona imagine otros mundos, en afectos con otras personas; y volver a la realidad habiendo sentido y vivido otro mundo posible, generándose así, nuevas sensibilidades. Las nuevas sensibilidades habilitan a las personas estudiantes para realizar nuevas síntesis, a partir de nuevas palabras y conceptos que aprendió de la lectura y que alimentan su lenguaje y con ello su capacidad de problematización del mundo, así como, nuevas emociones desde donde se ordena un nuevo razonar.

3. Imaginar para preguntar

Imaginar es una habilidad propia del ser humano, corresponde con la curiosidad, con el ejercicio natural de preguntar.

Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y por eso mismo supone acción, transformación... negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana. (Freire y Faundez, 2016, p. 76)

Asombro y riesgo, sensibilidades que orientan el emocioonar-preguntar- razonar, constituyen el primer paso del conocimiento. Provocar el riesgo, aprovechar el asombro, son las sensibilidades que para la educación humanística son claves y que corresponden con el

reconocimiento y respeto del ser y por lo tanto de la legitimidad para la convivencia: el amor como el principio epistemológico.

Esas sensibilidades, asfixiadas por la racionalidad moderna necrófila, resultan determinantes en el esfuerzo de religación entre la humanidad y la naturaleza. ¿Se pregunta para dominar el mundo de la vida o se pregunta para comprender? Así lo explica Maturana (1996),

Nuestros sufrimientos tienen que ver con la tensión generada continuamente en el esfuerzo de dominar y controlar el mundo, así como de dominar y controlar el otro. Pero si yo entiendo el mundo en que vivo y me muevo en armonía con él, hago lo que hago en la congruencia que genera el entendimiento. (p. 33)

4. Preguntar para conversar

El ejercicio de preguntar, de problematizar para comprender (no dominar) el mundo que le rodea es un ejercicio que no ocurre en solitario sino en el marco de la participación en la vida común. "...nadie dice la palabra solo. Decirla significa decirla para otros. Decirla significa necesariamente un encuentro de los hombres" (Freire, 1972, p. 16). Solo se conversa entre personas que se reconocen como legítimas, es decir, como sujetos. La educación humanística debe ser dialógica entre estudiantes que les permita apropiarse de las tareas de su época, conservando su capacidad de actuar y decidir.

5. Ser sujeto para realizar el convivir

Educar en diálogo es lo que permite que las personas estudiantes puedan crecer como sujetos históricos de su tiempo, con capacidad de transformación desde el entendimiento y no la apropiación, el dominio y el control del mundo que le rodea. Sujetos que se reconocen mutuamente en la responsabilidad compartida por la vida en común. "(...) El educar es convivir y, por lo tanto, un acceder a convivir en un espacio de aceptación recíproca en el que se transforman el emocionar y el actuar de los que conviven según las conversaciones que constituyan ese convivir" (Maturana, 1996, p.73).

Esta provocación desde el dialogar es necesaria para recrear un espacio de aprendizaje constructivista. Según la teoría constructivista de Jean Piaget los sujetos aprenden en un proceso de asimilación- acomodación, es decir, construyen aprendizaje desde estructuras

previas de la experiencia de vida que busca integrar un nuevo conocimiento a uno viejo; el proceso busca un equilibrio a partir de las disonancias cognitivas desde las cuales surgen las preguntas.

Para Piaget, ...el “mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno”. (Tünnermann Bernheim, enero-marzo 2011, p.24)

Lo anterior es importante para superar la educación bancaria que ha formado a estas personas estudiantes, la cual no le permite ser protagonista de su propia reflexión, se le ha etiquetado como “estudiante vasija” De manera que resultaba importante convocar las estructuras de conocimientos previos para desacomodarlas y provocar un nuevo proceso de asimilación que favoreciera una nueva lectura crítica.

La creación de estos nuevos lugares epistemológicos será posible si y solo si se provoca un nuevo empujón que motive una nueva sensibilidad. Apostar hacia un nuevo empujón que oriente un nuevo razonar. Es el empujón el que organiza el razonar y no viceversa (Maturana, 1996), de ahí la importancia estratégica de provocar nuevos empujones, nuevas sensibilidades que configuren el nuevo razonar.

Conclusiones

Continuar avanzando científicamente desde la racionalidad moderna necrófila, con las innovaciones en inteligencia artificial y digitalización tal y como la conocemos hasta la fecha, constituye una amenaza para la vida en las sociedades actuales y para el Planeta Tierra como comunidad de vida en general. La educación humanística es pertinente porque constituye la oportunidad para darle un contexto matristico al quehacer científico y desde ahí crear nuevos lugares epistemológicos que reorienten el quehacer científico hacia la biofilia, la preservación de la vida, y la realización de la biología del amor.

¿Cuáles deben ser las claves pedagógicas que orienten la práctica docente en los cursos de humanidades, en tiempos de digitalización e inteligencia artificial? Las humanidades del

siglo XXI deben basarse en el reconocimiento de las personas estudiantes como *sujetos históricos* de su tiempo, con capacidad de crear un nuevo pensamiento crítico. Para ello, es importante provocar y generar experiencias que promuevan *nuevas sensibilidades, nuevas emociones*, que permitan generar *nuevas preguntas*, que *provoquen el diálogo* en la consideración a los *otros-as- como legítimas otras* para la realización del convivir.

Las anteriores *condiciones matrísticas*, no de consumo de conocimiento, sino de producción conjunta a partir de la realización de la biología *del amor* (la legitimidad del otro) son la clave para generar nuevas formas de razonar orientadas hacia la biofilia. Solo así las personas estudiantes en su condición de sujetos históricos de su tiempo, en reconocimiento del lugar de interdependencia y coexistencia que ocupan en la naturaleza, estarán en capacidad de imaginar que otro mundo es posible, en el marco de ello, determinar en servicio de qué está la innovación científico-tecnológicas, ¿en servicio de la vida?, y no de la apropiación, el dominio y la explotación de un ser humano sobre otro, ni sobre la naturaleza.

Referencias

- Álamo Santos, M. (2011). La idea de cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales*,(4), pp. 243-253.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- Freire, P. (1972). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. y Faundez, A. (2015). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI Editores.
- Fromm, E. (2015). *El corazón del hombre: su potencia para el bien y para el mal*. Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1996). *El Sentido de lo Humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A.
- Piedra Alegría, J. (mayo, 2022). Descolonizando la “Ética de la Inteligencia Artificial” *Dilemata*, 14(38), 247-258.
<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/download/412000447/831/3762>
- Tünnermann Bernheim, C. (enero-marzo, 2011) El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes. *Universidades*, (48), 21-32.
<https://www.redalyc.org/pdf/373/37319199005.pdf>