



ETHOS

EDUCATIVO

REVISTA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

ARTÍCULOS

REINVENTAR LA FORMACIÓN DISCIPLINAR DEL COMUNICADOR: UN REDISEÑO CURRICULAR EN CLAVE TRANSDISCIPLINAR.

GENARO AGUIRRE-AGUILAR, EDUARDO G.
BARRIOS-PÉREZ, RUBÉN EDEL NAVARRO

LA COMPRENSIÓN LECTORA EN NIVEL SUPERIOR: UNA PROBLEMÁTICA EN LAS CIENCIAS EXACTAS

FRANCISCO RAÚL CASAMADRID PÉREZ,
GABRIELA RUIZ DE LA TORRE, MARÍA
MAGDALENA MONTSSERRAT CONTRERAS
TURRUBIATES

REDES SOCIALES Y DE COLONIALIDAD: MEMORIA CULTURAL EN MOVIMIENTO

JOSEFINA BAEZA CASTILLO, MARÍA SONIA
SILVA TORRES, BLANCA ELIZABETH
JARAMILLO CARRILLO

GRAMÁTICA DE LA NEM Y SU APLICACIÓN EN LOS CONTENIDOS DE LOS CAMPOS FORMATIVOS DE LA FASE V (5° GRADO DE PRIMARIA): UNA PROPUESTA DE ARTICULACIÓN DIDÁCTICA

CRUZ ALBERTO GONZÁLEZ DÍAZ, ALMA
ROSA SANTOYO JACOBO, ERANDI RUBÍ
AVILA MARTÍNEZ, IVÁN VIDALES PASCUAL

TRANSDISCIPLINARIEDAD Y MODELO CASÉL PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ERNESTO VALENCIA GUTIÉRREZ, MARÍA
GUADALUPE RUIZ SÁNCHEZ, BLANCA
ELIZABETH JARAMILLO CARRILLO



ARTESANA TZINTZUNTZAN

◆ 58 ◆

3ª ÉPOCA

JULIO-DICIEMBRE 2025

Mtro. Horacio Anaya Villegas

3 Presentación

5 Editorial

ARTÍCULOS

Genaro Aguirre Aguilar
Eduardo G. Barrios Pérez
Rubén Edel Navarro

11 Reinventar la formación disciplinar del comunicador: un rediseño curricular en clave transdisciplinar

Francisco R. Casamadrid Pérez
Gabriela Ruiz de la Torre
María M. M. Contreras Turrubiarres

37 La comprensión lectora en nivel superior: una problemática en las ciencias exactas

Josefina Baeza Castillo
María Sonia Silva Torres
Blanca E. Jaramillo Carrillo

55 Redes sociales y decolonialidad: Memoria cultural en movimiento

Cruz A. González Díaz
Alma Rosa Santoyo Jacobo
Erandi Rubí Avila Martínez
Iván Vidales Pascual

81 Gramática de la NEM y su aplicación en los contenidos de los campos formativos de la fase V (5° grado de primaria): una propuesta de articulación didáctica

Ernesto Valencia Gutiérrez
María Guadalupe Ruiz Sánchez
Blanca E. Jaramillo Carrillo

107 Transdisciplinariedad y modelo CASEL para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación secundaria

ENSAYOS

Guadalupe Manzano Ocampo
Luis Fernando Jiménez Barriga

137 Comprensión lectora en secundaria: desafíos, modelos y estrategias de mejora

María Gpe. Hernández Pantoja
Rosalía López Paniagua

159 Formación sociocrítica e inteligencia emocional del docente de preescolar

Carlos Higuera Ramos
María del Rosario Estrada García
Diana Juárez Popoca

175 Aportes de la interculturalidad a la pedagogía crítica contemporánea

Mateo Alfredo Castillo Ceja

191 Ética educativa y sustentabilidad: fundamentos para una práctica de investigación comprometida con el bien común

Lizeth Alejandra Mora López

209 Educación socioemocional en estudiantes de educación superior

Carlos A. Bustamante Penilla

223 Cultura e interculturalidad: los conceptos y su potencia liberadora

Enrique Rivera Hernández

247 La educación no formal en los albergues escolares rurales y casas escuela

RESEÑA

Beatriz Pantoja Salgado

273 La filosofía intercultural como tarea de convivencia.

DOSSIER

Carlos Higuera Ramos

279 El trabajo del editor con una visión humanista: Urso Silva López

Víctor E. Rodríguez Méndez

281 Buen viaje, Urso Silva, el gran editor de Michoacán; un gran impresor y apasionado lector.

Ethos Educativo No 58.
Revista semestral.
Julio-Diciembre de 2025.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:
04-2023-060614022800-102
de fecha 6 de junio de 2023

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586
expedido por la Comisión Calificadora
de Publicaciones y Revistas Ilustradas
de la Secretaría de Gobernación,
el 4 de julio de 2003, con
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:1405-7255

Portada: Artesana de Tzintzuntzan, fotografía de Lolo Godoy.

Domicilio de publicación:
Calzada Juárez No 1600, Col. Villa Universidad,
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:
Editorial Morevalladolid
Tlalpujahuá No 445
Col. Felicitas del Río
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:
1000 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels. 01(47) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: ethos@imced.edu.mx
colabore: <https://ethos.imced.edu.mx>

PRESENTACIÓN ETHOS EDUCATIVO

La revista *Ethos Educativo*, a lo largo de más de treinta años, se ha consolidado como un referente en el estado de Michoacán. Su labor ha contribuido a visibilizar, analizar y reflexionar sobre los temas educativos, manteniendo siempre el compromiso con la promoción y la defensa de la investigación en el ámbito pedagógico.

Los artículos que conforman este número son resultado de trabajos académicos que buscan comprender con mayor profundidad la complejidad de la realidad educativa, la cual se encuentra marcada por dimensiones sociales, culturales, políticas y comunitarias. En un estado cuya tradición de pensamiento crítico y vocación formativa es ampliamente reconocida, estos esfuerzos resultan fundamentales para fortalecer el diálogo académico y la mejora de las prácticas educativas.

En su número 58, la revista presenta colaboraciones de investigadoras e investigadores del IMCED, la Universidad Veracruzana, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la Universidad de la Ciénega, la Universidad Pedagógica Nacional, entre otras instituciones. Estos aportes ponen de relieve la necesidad de seguir generando conocimiento y construyendo espacios de discusión académica que permitan entender de manera más amplia y profunda nuestra realidad, cumpliendo así la función social de la educación superior.

Finalmente, *Ethos Educativo* reafirma su compromiso con la difusión de contenidos de acceso abierto y con la continuidad de su edición impresa, con el propósito de ampliar su alcance y fortalecer su presencia en diversos espacios educativos y culturales.

Mtro. Horacio Anaya Villegas
DIRECTOR GENERAL DEL IMCED

EDITORIAL

En el escenario educativo contemporáneo, los desafíos que enfrentamos como sociedad nos obligan a replantear profundamente la forma en que concebimos el conocimiento, la enseñanza y la formación integral del ser humano. Las transformaciones sociales, tecnológicas y culturales del siglo xxi han evidenciado que los modelos tradicionales de educación resultan insuficientes para comprender y atender la complejidad del mundo actual. En respuesta a ello, este número de nuestra revista reúne investigaciones y reflexiones que buscan abrir caminos para nuevas maneras de pensar y actuar desde la educación, la comunicación, la cultura y la ciencia.

El artículo *Reinventar la formación disciplinar del comunicador: un rediseño curricular en clave transdisciplinar* analiza la renovación curricular en las universidades mexicanas desde una perspectiva transdisciplinar. Genaro Aguirre Aguilar, Eduardo G. Barrios Pérez y Rubén Edel Navarro presentan la experiencia de la Universidad Veracruzana en la construcción de un modelo educativo más flexible, integral y humanista, donde el pensamiento complejo sustenta una formación verdaderamente transformadora.

En *La comprensión lectora en nivel superior: una problemática en las ciencias exactas*, Francisco Raúl Casamadrid Pérez, Gabriela Ruiz de la Torre y María Magdalena Montsserrat Contreras Turrubiarres examinan la relación entre lectura comprensiva y rendimiento académico, destacando que comprender es un acto cognitivo esencial para el aprendizaje significativo. Su estudio invita a replantear la enseñanza universitaria mediante estrategias que fortalezcan el pensamiento crítico y la comprensión profunda.

En su artículo *Redes sociales y decolonialidad: Memoria cultural en movimiento*, Josefina Baeza Castillo, María Sonia Silva Torres y Blanca Elizabeth Jaramillo Carrillo, abordan un tema de enorme actualidad: el uso de plataformas digitales como escenarios de resistencia cultural. A través del análisis de prácticas en TikTok, las autoras muestran cómo las juventudes reinterpretan sus tradiciones para desafiar narrativas coloniales y proyectar su identidad en el espacio digital, demostrando que la memoria cultural también se reinventa en la era tecnológica.

Por su parte, el artículo *Gramática de la NEM y su aplicación en los contenidos de los campos formativos de la fase V (5° grado de primaria)*, de Cruz Alberto González Díaz, Alma Rosa Santoyo Jacobo, Erandi Rubí Ávila Martínez e Iván Vidales Pascual, ofrece una propuesta de articulación didáctica que muestra cómo las ideas se traducen en prácticas concretas: planes de estudio, perfiles de egreso y programas sintéticos y analíticos. Este texto invita a la comunidad educativa a analizar críticamente la implementación curricular y a co-construir herramientas que faciliten la interdisciplinariedad y la planeación por proyectos.

En *Transdisciplinariedad y modelo CASEL para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación secundaria*, Ernesto Valencia Gutiérrez, María Guadalupe Ruiz Sánchez y Blanca Elizabeth Jaramillo Carrillo articulan la teoría de la complejidad con el modelo CASEL para fortalecer las competencias socioemocionales de los estudiantes en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. Su experiencia pedagógica, desarrollada en Michoacán, evidencia la posibilidad de integrar comunidad, emoción y conocimiento en una educación orientada a la vida.

El ensayo *Comprensión lectora en secundaria: desafíos, modelos y estrategias de mejora* de Guadalupe Manzano Ocampo y Luis Fernando Jiménez Barriga, analiza críticamente el rezago lector que enfrentan los adolescentes en México y expone modelos y estrategias pedagógicas para fortalecer esta habilidad fundamental. En un sistema donde gran parte del aprendizaje depende de la lectura, mejorar la comprensión lectora se vuelve una prioridad para garantizar el derecho a aprender y a participar plenamente en la vida social.

En *Formación sociocrítica e inteligencia emocional del docente de pre-escolar*, María Guadalupe Hernández Pantoja y Rosalía López Paniagua sostienen que la formación sociocrítica debe articularse con el desarrollo de la inteligencia emocional. Reconocen al docente como facilitador de procesos críticos y reflexivos que, más allá de lo cognoscitivo, promueven el desarrollo emocional desde los primeros años de escolaridad, en sintonía con los enfoques humanistas de la Nueva Escuela Mexicana.

El texto *Aportes de la interculturalidad a la pedagogía crítica contemporánea* de Carlos Higuera Ramos, María del Rosario Estrada García y

Diana Juárez Popoca, explora el valor emancipador de la interculturalidad desde la Teoría Crítica, recordándonos que toda práctica educativa está atravesada por relaciones de poder que incluyen o excluyen saberes. Se plantea así la urgencia de una pedagogía que dialogue con la diversidad, descolonice el currículo y reconstruya los vínculos entre escuela y comunidad.

En *Ética educativa y sustentabilidad: fundamentos para una práctica de investigación comprometida con el bien común*, Mateo Alfredo Castillo Ceja reflexiona sobre la responsabilidad ética de la investigación y la formación docente, en diálogo con la Agenda 2030 y la Carta de la Tierra. Propone una ética del cuidado, la justicia cognitiva y la corresponsabilidad como brújulas para orientar procesos educativos y científicos con sentido ecosocial.

Lizeth Alejandra Mora López, en su ensayo *Educación socioemocional en estudiantes de educación superior*, señala que las habilidades socioemocionales deben integrarse en la universidad para favorecer el desarrollo personal, el rendimiento académico y la transición al mundo laboral. Ofrece un marco orientador para prácticas y políticas institucionales que promuevan la regulación emocional y la convivencia.

El ensayo *Cultura e interculturalidad: los conceptos y su potencia liberadora*, de Carlos Alberto Bustamante Penilla, profundiza en la dimensión filosófica de la cultura y la interculturalidad, destacando su potencial para construir un mundo más habitable desde el lenguaje, la praxis y la reflexión ética. Su aporte conceptual ilumina la interculturalidad como proyecto ético-político, más allá de su condición social.

En *La educación informal y no informal en los albergues escolares rurales y casas escuela del estado de Michoacán*, Enrique Rivera Hernández revela el valor de la educación comunitaria como espacio de socialización, construcción cultural y formación ética. Muestra cómo la educación que ocurre fuera del aula constituye la raíz de la conducta psíquica y social del sujeto, y un pilar fundamental de la vida comunitaria.

La reseña del libro *La filosofía intercultural como tarea de convivencia. Reflexiones sobre la propuesta de Raúl Fornet-Betancourt*, es-

crita por Beatriz Pantoja Salgado, presenta la obra de Carlos Higuera Ramos, quien profundiza en la filosofía intercultural como una tarea ética, política y cultural capaz de combatir la violencia simbólica y recuperar la ternura, el diálogo y la ética comunitaria como fundamentos del tejido social.

El Dossier de esta edición está dedicado a Urso Silva López, editor, librero e impresor fundamental para la vida cultural de Michoacán y amigo entrañable del IMCED. Las voces reunidas destacan su generosidad, coherencia y compromiso con la difusión del conocimiento. Un pequeño homenaje a toda una vida entregada a acercar los libros a la comunidad y a fortalecer la cultura escrita de nuestro estado. ▲

ARTÍCULOS

Reinventar la formación disciplinar del comunicador: un rediseño curricular en clave transdisciplinar

Genaro Aguirre-Aguilar¹
Eduardo G. Barrios-Pérez²
Rubén Edel Navarro³

Resumen

La transdisciplina supone una dimensión epistémica que sacude los cimientos disciplinares al reconocer arquitecturas cognitivas emanadas de experiencias periféricas no siempre formales. En esta perspectiva, la expresión *reconocimiento*, cobra una renovada importancia en la *Ley General de Educación Superior* mexicana, al impulsar políticas donde el espíritu transdisciplinar está presente; lo que demanda a las instituciones educativas, armonizar planes institucionales y propuestas curriculares para articularse a una política educativa que exige un cambio paradigmático en lo educativo. La licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana, al renovar su Plan de Estudios apuesta por una formación donde lo transdisciplinar tiene cabida, potenciando una enseñanza transformadora, humanista e integral entre los universitarios. Este artículo analiza y reflexiona sobre la experiencia de esta renovación curricular que obligó a repensar su propuesta curricular desde una visión plural, diversa y en sintonía con premisas de lo transdisciplinar.

¹ Doctor en Sociedades multiculturales y estudios interculturales por la Universidad de Granada. Docente e investigador adscrito a la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: geaguirre@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5223-9783>

² Doctor en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Docente de la Facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: edbarrio@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9933-0269>

³ Doctor en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Investigador adscrito a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana. Correo electrónico: redel@uv.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7066-4369>

Palabras clave

Comunicación, currículo, formación, transdisciplina, universidad

Abstract

Transdisciplinarity assumes an epistemic dimension that shakes the disciplinary foundations by recognizing cognitive architectures emanating from peripheral experiences that are not always formal. From this perspective, the term “recognition” takes on renewed importance in the Mexican General Law of Higher Education, promoting policies that embody a transdisciplinary spirit. This demands that educational institutions harmonize institutional plans and curricular proposals to align with an educational policy that demands a paradigm shift in education. The Bachelor’s Degree in Communication Sciences at the University of Veracruz, by revamping its Curriculum, is committed to providing training that embraces transdisciplinarity, promoting transformative, humanistic, and comprehensive teaching among university students. This article analyzes and reflects on the experience of this curricular renewal, which forced the university to rethink its curricular proposal from a plural, diverse perspective, in tune with the premises of transdisciplinarity.

Keywords

Communication, curriculum, training, transdiscipline, university

Introducción

En los 90, Basarab Nicolescu publica la *Carta de la transdisciplinariedad* (1994) y poco después el *Manifiesto de la transdisciplinariedad* (1996), para con ello poner a debate el repensar lo disciplinar más allá de la racionalidad instrumentista. Si bien en los setenta la *interdisciplinariedad* cobraba sentido, para que —una década después—, la *multi-disciplina* viniera a promover investigaciones más allá de lo disciplinar, no puede dejar de reconocerse que sería con el colapso geopolítico de finales de los ochenta cuando lo *transdisciplinar* deviene un espacio de entendimiento entre saberes, historias y culturas venidos desde adscripciones plurales y diversas, donde la palabra *transgresión* propuesta por Nicolescu replantea las formas tradicionales para reconocer, distinguir y clasificar los conocimientos, al anteponerse una racionalidad científica occidental, sobre otras epistemologías.

En particular, promueve la pertinencia del diálogo entre epistemologías de cuño diferente. Así, la transdisciplinariedad procura equilibrar la interioridad y la exterioridad del ser humano, sacudiendo las premisas racionalistas de la ciencia como único medio para llegar a la verdad y al entendimiento de la realidad (Nicolescu, 1996). Con tales postulados se asume —como unidad y todo— lo propio y ajeno, lo teórico y experiencial, al sujeto y el objeto.

En esta perspectiva, lo educativo pasa a ser un lugar para repensar las *doxas* que enarbolan los campos del conocimiento, donde se privilegia lo *objetivo*, la cosificación y el determinismo, por encima de la complejidad de la realidad misma (Nicolescu, 1996). Al respecto de esto, es pertinente observar que la complejidad reconoce cegueras en la propia racionalidad científica, por lo que hace de la incertidumbre, lo imprevisible e insondable lugares para repensar la realidad (Morin, 1990), dimensionando la importancia de la experiencia empírica como la disciplinar; ámbitos desde los cuales comprender lo complejo del mundo, demandándose una educación sensible a lo intrincado y denso del mundo contemporáneo.

A partir de estos planteamientos, la Universidad Veracruzana (en adelante UV), consciente de la importancia de una formación integral de su estudiantado, ha impulsado y definido políticas orientadas al diseño de Planes y Programas de Estudio, donde lo complejo está presente para un diálogo transdisciplinar (UV, 1990). En su *Plan General de Desarrollo 2030*, Capítulo IV. Ejes estratégicos, plantea cuatro lineamientos: 1. *Formación Integral de los Estudiantes*, 2. *Innovación Universitaria*, el 3. *Visión sistémica de temas transversales en la vida universitaria* y 4. *Universidad socialmente responsable*, ejes igualmente vinculados con la Agenda 2030.

Es oportuno destacar la armonización de la política educativa de la UV con la *Ley General de Educación Superior* (LGES) (DOF, 2021) en el Capítulo II. De los criterios, fines y políticas, cuyo artículo 7 declara que: “La educación superior fomentará el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes” (Cámara de Diputados, 2021), para establecer en sus dos primeros numerales, aquellos principios que deben orientar a las Instituciones Educación Superior (IES):

- I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;
- II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social (p. 4).

Como es reconocible, la LGES plantea una formación universitaria integral para lo que deja implícita la configuración de modelos educativos y propuestas curriculares que fomenten otras epistemologías, propias de una realidad particularmente compleja, como es la mexicana.

En tal contexto, la revisión del Plan de Estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV, fue interrumpida por la pandemia, lo que llevó a revisar los fundamentos de la propuesta inicial, en virtud de que el Capítulo II del *Reglamento de Planes y Programas de Estudio*, en su artículo 14 estipula que: “La fundamentación de los proyectos de planes y programas de estudio contendrá informes respecto a la realidad social, tecnológica y educativa contemporánea como marco referencial del mismo” (UV, 2012, p. 8), acompañado del análisis de problemáticas y necesidades sociales que sus egresados pueden contribuir a atender; ejercicio complementado con una serie de “apartados relativos al diagnóstico, pronóstico y prospectiva de la carrera ofrecida” (2012, p. 8).

Siendo la Comunicación una disciplina matricial y de entrecruces disciplinares, apostar por una formación integral, pasó por decisiones académicas orientadas al reconocimiento de saberes que apuntalan culturas, sociedades y narrativas; así como otras decisiones situadas en una ordenanza global que puede contrastarse con lo local, caracterizado por un momento histórico de tensiones y desencuentros que demandan dimensionarse para educar desde razonamientos epistémicos distintos. Y allí,

lo transdisciplinar, en este sentido amplió la posibilidad de un rediseño curricular abierto a horizontes gnoseológicos dialogantes, donde autores y modelos teóricos tiendan puentes que permitan cimentar decisiones curriculares más plurales.

Es objetivo de este artículo analizar y reflexionar sobre lo hecho en un rediseño curricular que abona a un aprendizaje universitario donde lo complejo y transdisciplinar son ejes transversales para una formación con sentido humanista, que contribuya a definir perfiles, conocimientos y destrezas más horizontales e incluyentes.

Desarrollo

Transdisciplina, complejidad y currículo: algunos apuntes

Nicolescu (1996) observa que al ser la objetividad un adjetivo que la ideología cientificista ha erigido como “criterio supremo de verdad” (p. 18), el resultado ha sido “la transformación del sujeto en objeto” (p. 18); por lo que todo conocimiento distinto “al científico, se lanza al infierno de la subjetividad, tolerada, a lo sumo, como ornamento o rechazada con desprecio como fantasma, ilusión, regresión, producto de la imaginación” (1996, p. 18); condición que lo lleva a promover la Carta de Transdisciplinariedad (1994), que en su artículo 5 dice: “La visión transdisciplinaria es decididamente abierta en la medida que ella trasciende el dominio de las ciencias exactas por su diálogo y su reconciliación, no solamente con las ciencias humanas, sino también con el arte, la literatura, la poesía y la experiencia interior” (p. 1). De allí la necesidad para tender puentes entre el racionalismo y otros saberes, que permitan sacudir las doxas académicas hegemónicas. En ese tenor, la necesidad para promover una educación superior que no imponga o “privilegie la abstracción en el conocimiento” (1994, p. 2), sino una enseñanza contextualizada con perspectiva global e integral, donde la “educación transdisciplinaria (pueda reevaluar) el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos” (Nicolescu, 1994, p. 2).

En ese tenor, las IES deben propugnar por un paradigma humanista centrado en la persona antes que en el determinismo objetivo. Hablar

de lo humano, es reconocer la condición histórica y biopsicosocial: su trayectoria, su capacidad de razonamiento, de intuición, de sensibilidad y emocionalidad (Morin, 2017); atributos vinculables a una ética transdisciplinar que: “rechaza toda actitud que niegue el diálogo y la discusión, cualquiera que sea su origen, ideológico, cuentista, religioso, económico, político, filosófico” (Nicolescu, 1994, p. 2); es decir, un diálogo compartido y fundado en el respeto a las alteridades del mundo. Y aquí, la Educación debe ser un espacio amniótico desde el cual repensar al conocimiento, a sus sujetos en formación, desde su mismidad, frente a la otredad.

Sin embargo, habrá que reconocer que todo cambio de paradigma es difícil, cuanto más en comunidades académicas, donde prevalece una racionalidad lineal que, antes de reconocer, niega otros saberes desde los que también se nombra, modela y dialoga con el mundo. Aun con tales premisas, algunos pensadores se han desmarcado de ellas: Prigogine (1917-2003), Morin (1921-); Von Glasersfeld (1917-2010), quienes aun con trayectorias académicas consideradas como “duras” replantean postulados académicos y científicos más conciliadores.

Prigogine, pensador con una profunda formación humanista, aboga por replantear la arquitectura científica heredada del siglo xvii, pues si bien reconoce su intemporalidad como atributo científico, sostiene que, para superar ese modelo de pensamiento, hay que acercarse a la filosofía (1998). Por su parte, Morin, habla de una inteligencia ciega, incapacitada para concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa que observa (2017); lo que se liga al planteamiento de Von Glasersfeld, cuando destaca que la ciencia suele abrirse a la refutación y lo novedoso, por lo que sus científicos tendrían que ser de mente abierta, sin embargo, la propia “historia de las ideas científicas, rápidamente muestra que los científicos no siempre cumplen con el ideal de abertura de mente” (1996, p. 1).

En sincronía con estos planteamientos, Oliva-Figueroa et al., destacan que, en un diseño curricular, la flexibilidad es “una condición básica” para favorecer la mayor interacción entre las comunidades académicas y con ello potenciar el acceso “a diversos campos disciplinares” (2014,

p. 102); por lo tanto, la flexibilidad curricular y disciplinar debe ser “un sustrato basal y un referente particular en el entendimiento multidimensional de procesos inter/transdisciplinarios en contextos universitarios” (2014, p. 102).

De allí que una transformación curricular debe mostrar la forma en “cómo las universidades intentan avanzar, con diversas estrategias, hacia un conocimiento más articulado” (Luengo González, 2012, p. 4), dando lugar a la complejidad como atributo primordial de toda realidad, la misma que “se nutre de la explosión de la investigación disciplinaria” (Nicolescu, 1996, p. 31); experiencia indagatoria que deviene en “la aceleración de la multiplicación de las disciplinas” (1996, p. 31) y en donde “la complejidad se muestra por todas partes, en todas las ciencias exactas o humanas, duras o blandas” (1996, p. 33). Lo anterior con miras a una pluralidad epistémica, cuanto más en las ciencias sociales y humanidades.

Al tenor de esto, la transdisciplina puede entenderse como: “un proceso de construcción del conocimiento a través de constantes, numerosos y fecundos trabajos teórico-empíricos, abiertos a las tendencias heterogeneizantes consustanciales a toda realidad” (Luengo González, 2012, p. 8), lo que además supone “el cruce de fronteras disciplinares y de otro tipo de saberes en la construcción del conocimiento” (2012, p. 8); sin olvidar que: “la *transdisciplinariedad* comprende, con el prefijo “trans” lo que está, a la vez, *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina” (Nicolescu, 1996, p. 37).

Tras lo dicho aquí, es importante que las comunidades epistémicas y académicas, apelen a lo razonable, al diálogo abierto e incluyente, para hacer del pensamiento complejo una actitud (Morin, 2017) frente a lo que ocurre en los campos científicos; cuanto más si la referencia académica son las humanidades, donde los objetos de conocimientos suelen ser más densos y multideterminados, por lo que asimilar esta perspectiva en los diversos niveles de realidad, confirma “la *estructura discontinua del espacio transdisciplinario*” (Nicolescu, 1996, p. 38); uno “radicalmente diferente de la investigación disciplinaria” (1996, p. 38), para terminar siendo complementarios.

Políticas educativas y experiencias curriculares vinculadas a lo transdisciplinar

En Chile, su *Plan de Desarrollo de las universidades estatales*, el artículo. 1° DFL (ED.) N.º 4, habla del “Fortalecimiento de capacidades para la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de investigación transdisciplinaria” (Urquiza et al., 2019, p. 7). Específicamente su objetivo 3 menciona “fortalecer la investigación interdisciplinaria y transdisciplinaria” (2019, p. 7).

Sin embargo, Díaz et al. (2020) observan que, la lógica neoliberal universitaria conduce a un trabajo académico que rivaliza y cuya esencia conserva un control en las formas de pensamiento, por lo que, si bien la apuesta chilena es por la transdisciplina, aún está lejos de consolidarse, al implicar “la colaboración y el diálogo entre diferentes áreas de conocimiento y perspectivas en referencia a problemas y fenómenos complejos, generando comprensiones más integrales y completas de los mismos” (Henríquez et al., 2021, p. 8). Para estos autores, el concepto *transdisciplina*, implica “dinámicas y referencias semánticas tanto globales como nacionales” (p. 12), incluso propias de la singularidad “histórica del contexto de estudio” (p. 12), de allí la dificultad para hallar cabida en un pensamiento preferentemente positivista; lo que no impide aceptar la incipiente apropiación de esta propuesta epistémica en la universidad chilena.

Al respecto de este cambio curricular universitario, Salvador y González (2017) apuntan que, frente a ciertas certezas racionalistas cientificistas, la transdisciplina es un paradigma para recrear un nuevo pensamiento que permita a la educación “alentar la emergencia de una civilización de la «re-ligación», sintonizada con la sinergia de la revalorización de la vida con atención a la interdependencia de los procesos vitales, los ecosistemas, la Tierra toda” (2017, p. 310).

Sobre lo anterior, en la carrera de medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), desde un enfoque transdisciplinar y complejo, se promueve la necesidad de ver a los pacientes desde una mirada más humana e integral. Por otro lado, en la Universidad Iberoamericana, con su propuesta *Planes Manresa* (Rendón, 2021) se ha impulsado una propuesta curricular que tiene como espíritu “una visión de interdisciplina, [con] fle-

xibilidad e incidencia social” (En Arteaga Conde et al., 2021, p. 93), en la que también se “contemplan asignaturas obligatorias con un pensamiento humanista, en contacto con la realidad, con perspectiva de género y enfocadas hacia la sustentabilidad e interculturalidad” (2021, p. 93).

Por su parte, la Universidad Veracruzana (1999), con su Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF), asumió una mirada transdisciplinar para entender el contexto de transformación que, hacia finales de la década de los noventa observaba el mundo; lo que supuso a la institución “transitar hacia modelos educativos de carácter transdisciplinarios (...) capaces de incorporar tal complejidad a sus presupuestos epistemológicos básicos” (UV, 1999, p. 13).

Hoy día, a través de su *Programa Transversa* (UV, 2013), impulsa una formación integral entre su comunidad, al “incorporar, bajo una visión sistémica y compleja” temas transversales, como son *la interculturalidad, el género, la sustentabilidad, la inclusión y los derechos humanos*; lo que favorece un diálogo entre saberes que permiten una reflexión colegiada para comprender problemas complejos y encontrar soluciones más integrales; un programa formativo que establece como “ejes fundamentales la visión sistémica y compleja, el trabajo multi, inter y transdisciplinario, y la cultura de diálogo” (párr. 3).

Las experiencias universitarias hasta aquí compartidas muestran que lo transdisciplinar tiene cabida en políticas y prácticas académicas generadoras de diálogos entre saberes, procurando apuestas epistémicas para replantear lógicas curriculares en la Enseñanza Superior. Corresponde a los académicos reflexionar y posibilitar espacios dialógicos incluyentes, donde lo heterogéneo y diverso sea propio de una transdisciplinariedad posible, que pueda incidir en un giro paradigmático y epistémico en el diseño de sus planes y programas de estudio.

Del diálogo, lo epistémico y la otredad en lo curricular

Reconocer la otredad, es asumir una mirada subjetiva que conduce a vivencias y formas de comprender lo fenoménico de realidades otras. Por ejemplo, en la medicina, una perspectiva dialogante permite comprender el conjunto de experiencias que vive un paciente desde su propia corpo-

reidad [de lo psicológico a lo bioantropológico diría Morin (2017)], lo que complejiza un tratamiento médico y humaniza una praxis médica al reconocer emociones, sentimientos vividos desde la condición de enfermo.

Es aquí donde aparecen conceptos que permiten recuperar la propia condición humana, como sería el *diálogo de saberes*, entendido como aquel que “permite reconocer las representaciones y prácticas sociales (...), a nivel individual, colectivo y familiar, dándole sentido al pensamiento comunitario-colectivo” (Hernández-Rincón, 2017, p. 244); lo que posibilita “generar conocimiento sobre costumbres, experiencias y lecciones aprendidas, buscando la comprensión de los fenómenos” (2017, p. 244).

La Organización Panamericana de la Salud, el *Diálogo de saberes* (OPS, 2022) los define como procesos comunicativos y de interacción “entre personas y grupos que provienen de diferentes orígenes o culturas” (p. 1), lo que constituye “un intercambio horizontal de saberes, conocimientos y percepciones frente al surgimiento de problemas” (p. 1); una suerte de espacio de entendimiento intercultural.

Este diálogo implica revisar las formas de construcción del conocimiento, un llamado a discutir las epistemologías que atraviesan maneras de producción y reproducción del conocimiento científico y no científico. Palumbo y Vacca, subrayan “la existencia de múltiples reflexividades [puestas] en juego en el proceso de construcción de conocimiento” (2020, p. 4), lo que alimenta una participación entre los distintos estamentos; para el reconocimiento entre actores y saberes involucrados.

Hablar de *epistemologías* es recuperar las diversas posibilidades de construcción del conocimiento frente a la concepción tradicional de la ciencia. De esta forma, “las revoluciones epistemológicas no únicamente deben basarse en aspectos cognitivos, sino considerar la dimensionalidad compleja para constituirse en verdaderas evoluciones de la conciencia humana” (Alarcón-Cháires, 2019, p. 18).

Las epistemologías devienen pensamientos propios de comunidades diversas, cada vez más acostumbradas a dialogar más allá de fronteras disciplinarias, reinventando espacios enunciativos para conciliar realidades múltiples y diversas. De allí que posibilitar la convergencia de episte-

mologías en la producción del conocimiento, cuestionan la objetivación del sujeto, pues “la coproducción de conocimiento (...), supone como punto de partida una concepción del sujeto como agente con capacidad de hacer y conocer” (Palumbo y Vacca, 2020, p. 7). Por esta razón, el conjunto de conocimientos que contribuyan a la formación universitaria, desde el currículo, ha de ser plural, en una perspectiva diversa, incluyente, transdisciplinar y desde epistemologías diversas, reconociendo la otredad en una perspectiva compleja.

Diseño curricular y formación integral en Ciencias de la Comunicación

La renovación del plan de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV realizó una revisión teórica, heurística y axiológica acorde a algunas de las necesidades formativas del siglo XXI, basados en requerimientos académicos, laborales y sociales del contexto regional, nacional e internacional. Esta revisión ha considerado las voces de egresados, empleadores y académicos, cuyas opiniones dieron pertinencia y viabilidad a una renovación curricular para formar integralmente a las y los estudiantes. Tal apuesta surge con el Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF) hoy Modelo Educativo Institucional (MEI) de la UV, el que demanda: “la apropiación de valores, actitudes y formas de vida que posibiliten en el estudiante su participación y dinámica, creativa, crítica y comprometida en el mejoramiento de la sociedad” (Torres et al., 2021, p.331), una formación que también “contempla el fomento de la justicia social, el respeto a la diversidad, la tolerancia y de la sostenibilidad ambiental” (2021, p.331).

Tal formación lleva los conocimientos más allá del componente científico disciplinar, al dar cabida a la cultura, al deporte, a las artes y las humanidades, en un proceso integral que implica “reconocer esas capacidades en el estudiante, y fomentar su convivencia con el entorno en congruencia con una personalidad reflexiva, crítica, sensible, creativa y, responsable, tocando las dimensiones que como sujeto social le son inherentes” (Pensado et al., 2017, p. 16).

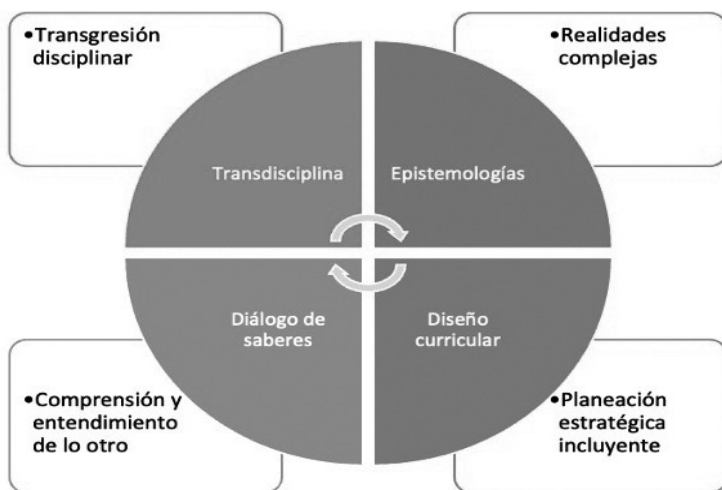
Por ello, un diseño curricular “como proceso social, tiene actores esenciales: profesor, estudiante y comunidad, que se proyectan en una estruc-

tura social, cultural, política, diversa y compleja” (Tapia, 2017, p. 11), quienes toman como referente el modelo educativo y los ejes estratégicos promovidos por la universidad. Fonseca y Gamboa (2017) apuntan que el currículo debe responder a contextos específicos, ante la necesidad de una educación que sea palanca y eje del desarrollo de las naciones; de allí que el *diseño curricular* hoy se entienda como “un proceso que permite realizar la planificación y organización de [planes] de estudios para el desarrollo de las actividades educativas” (Rosales, 2021, p. 3).

Frente al reto de renovar el Plan de Estudios del programa educativo en Ciencias de la Comunicación de la UV, se asumió la necesidad de definir saberes disciplinares, prácticas pedagógicas, valores a promoverse; decisiones colegiadas que consideraron miradas sistémicas conciliadoras; un rediseño que implementó criterios amplios para dar consistencia a los objetivos, la justificación social del programa, la congruencia entre el currículo y el logro del perfil de egreso (Rosales, 2021).

En la figura 1, se esquematizan los constructos de los que se ha venido hablando, pero ya como dimensiones incorporadas al proceso de renovación del Plan de Estudios.

Figura 1
Componentes que posibilitan la formación transdisciplinar.



La revisión y rediseño de un Plan de Estudio en Comunicación

Correspondió a la Junta Académica nombrar a la Comisión para la revisión del Plan y los programas de estudios de la licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la UV y quien sería el responsable de coordinar sus trabajos. Cuerpos Académicos (CA) y coordinadores de Academias por Área de Conocimiento (AAC), integraron tal colegiado, cuya primera tarea fue revisar los lineamientos del *Reglamento de Planes y Programas de Estudios* (UV, 2012), en cuyo Capítulo II. *De los Planes y Programas de Estudio*, artículo 12 se señala que: “En los planes y programas de estudio se establecerá la afinidad de las asignaturas que contengan y se agruparán conforme al modelo de diseño curricular elegido” (p. 6); para después agrupar asignaturas y conformar academias, entre cuyas facultades está “proponer la modificación o actualización” (p. 6) de los planes y programas de estudio.

El artículo 13 enlista los contenidos mínimos que debe considerar una propuesta que busca modificar parcial o totalmente un Plan de Estudios: Fundamentos de la propuesta, Campo profesional y ámbitos de ocupación; Perfil y requisitos de ingreso; Créditos contemplados para la carrera; Organización de asignaturas; Mapa curricular; Objetivos generales y específicos por cada materia; Programas de estudio de las asignaturas; Perfil del egreso; Servicio social; Requisitos y modalidades para obtener el grado y título ofrecido; Perfil docente, así como las acciones a realizar, en apoyo a la docencia (UV, 2012).

Por otro lado, la *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias* (UV, 2002), propone seis ejes analíticos para dar pertinencia curricular a las propuestas: 1) Análisis de las necesidades sociales, 2) Análisis de los fundamentos disciplinares, 3) Análisis del campo profesional, 4) Análisis de las opciones profesionales afines, 5) Análisis de los lineamientos y 6) Análisis del Programa Educativo. Para atender estos lineamientos, se conformaron grupos de trabajo integrados por miembros de las academias y cuya responsabilidad recayó en los responsables de Cuerpos Académicos.

Es pertinente destacar que la educación por competencias en la Universidad Veracruzana viene desde el MEIF a finales de los noventa, propuesta centrada en el estudiante, para lo cual se habla de *saberes teóricos, heurísticos y axiológicos* que deben conducir las experiencias formativas; un cambio que impactó en lo conceptual, pues las asignaturas, pasaron a ser *Experiencias Educativas* (EE.EE.), al buscar promover procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación que descentraran el aula, haciendo del pensamiento complejo una actitud frente al proceso educativo. En aquel contexto, se implementa un programa de formación docente que privilegia lo disciplinar y pedagógico, además se incorpora una plataforma digital propia: EMINUS.

Al cabo del tiempo, las tendencias educativas y la constitución de políticas alimentadas por narrativas venidas de distintos frentes, hacen del reconocimiento a lo intercultural, la perspectiva de género, la inclusión y la sustentabilidad ejes transversales en el quehacer de una institución pública estatal que -además- ha otorgado *Doctorados Honoris Causa* a personalidades como Judith Butler, Edgar Morin y al propio Basarab Nicolescu.

En la renovación curricular que aquí se refiere, quienes integran la comisión responsable, vivieron un proceso de capacitación y formación vinculado al diseño curricular y la educación por competencias. Paralelo a ello, los grupos de trabajo consolidan los análisis requeridos: revisión teórica del campo comunicativo, análisis de problemáticas sociales, del campo profesional, revisión de la oferta educativa regional, nacional e internacional, análisis del actual Plan de Estudios y un estudio de mercado; ejercicios desde donde empieza a trazar lo transdisciplinar.

Es de destacar el diálogo inter y multidisciplinario que el campo comunicativo observa desde sus orígenes, en virtud de que los primeros modelos teóricos vienen de la teoría política e ingeniería, disciplinas que contribuyeron a la institucionalización de la Comunicación, al emerger de ellas los primeros modelos teóricos, así como objetos de conocimientos. Paralelo a esto, la constitución de la esfera pública, el advenimiento de la modernidad y las transformaciones impulsadas por el desarrollo tecnológico, devienen ámbitos problemáticos que permiten hablar de una *postdisciplina* (Fuentes Navarro, 1994, 2021; Marangoni, 2019). El

resultado: un campo multidimensional y empresa matricial rastreable desde los orígenes del universo (Serrano, 2000).

Al tenor de esto, se define el ideario del programa educativo con cuatro ejes prioritarios: la formación intelectual, humana, social y profesional; a partir de lo cual se definió un decálogo que condujo a la definición del ideario que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1
Decálogo de valores que condujeron a un ideario
en formación del universitario.

Valor	Descriptor	Ideario
Belleza	Como experiencia estética y de vida	
Ética	Como atributo de distinción universitaria	La ética
Equidad	Como principio para el reconocimiento y la inclusión del otro	Equidad
Inclusión social	Como una propiedad hacia el bien común	Inclusión social
Comunicación	Como valor para generar el diálogo en lo diverso e incluyente	
Disciplina	Como característica del profesional universitario	La responsabilidad
Responsabilidad social	Como eje del bien social y sustentable	Responsabilidad
Liderazgo	Como cualidad para transformar y colaborar	El liderazgo
Integridad	Como facultad en la actuación profesional, social y personal de un universitario comprometido con el bien social y su entorno.	La cultura de la paz/ los derechos humanos/ sustentabilidad
Respeto	Como principio para velar y promover la dignidad humana	El respeto

Es oportuno mencionar que el anterior Plan de Estudios, se dividía en áreas: Formación Básica General, Formación Básica de Iniciación a la

Disciplina, Formación Disciplinar, Formación Terminal (*Periodismo, Nuevas Tecnologías y Comunicación Organizacional*) y el Área de Formación Libre. Para el rediseño, el área terminal se compone de: *Periodismo, Comunicación digital y Comunicación Organizacional*, más las experiencias educativas *Práctica profesional, Servicio Social y Experiencia Recepcional*, requiriendo también incrementar cursos optativos que fortalezcan la flexibilidad y la formación integral.

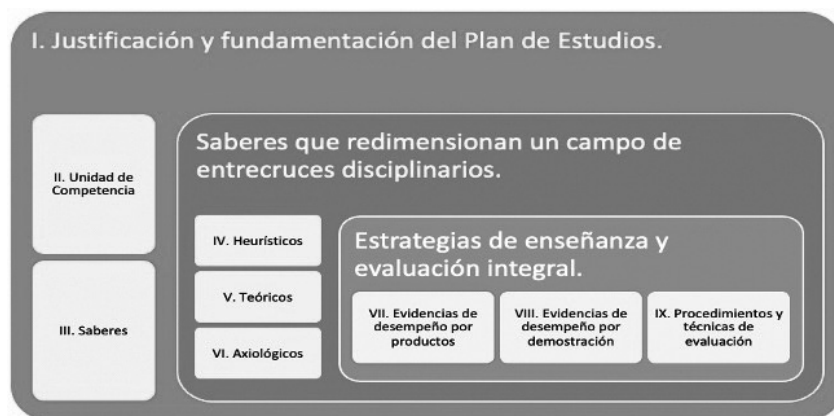
Una nueva propuesta curricular.

¿Hacia una transdisciplinariedad posible?

Si bien, en los trabajos y narrativas de este proceso de renovación curricular, lo transdisciplinar poco se hizo visible, las políticas universitarias y de la federación favorecieron un giro paradigmático en un programa educativo acostumbrado al diálogo más allá de lo disciplinar, pero que nunca como en esta coyuntura institucional, potenciaron decisiones colegiadas que abrieron la posibilidad a la transdisciplinariedad como punto de inflexión curricular y pedagógico; especialmente al definir como ejes transversales *la interculturalidad, la perspectiva de género, la inclusión, el diálogo de saberes, la sustentabilidad, los derechos humanos*, como complemento a los conocimientos disciplinares y profesionales. En la figura 2, se muestra esta articulación.

Figura 2

Modelo que articula el corazón curricular de la revisión del Plan de Estudios.



Para la última etapa del proceso de renovación, se revisaron las *unidades de competencia, los contenidos, las estrategias pedagógicas* y las *evidencias de desempeño esperables*. En ese contexto, quienes aquí escriben, se llegaron a preguntar si, en el rediseño del programa educativo Ciencias de la Comunicación de la UV, ¿se han generado condiciones para favorecer lo transdisciplinar?

Tras el proceso, los saberes, habilidades y valores procurados, se considera que sí, no únicamente por el tipo de política educativa impulsada por la universidad, sino por decisiones que favorecen una amplitud de miras para hacer efectiva una novedosa propuesta curricular. Se reconoce que lo transdisciplinar como recurso enunciativo apenas ha sido visible en las narrativas y discusiones académicas, lo que no ha impedido que, al interior de los grupos de trabajo, se abonara a la definición contenidos programáticos donde lo transdisciplinar sea una perspectiva vertebradora.

La nueva propuesta para la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, ha definido 71 experiencias educativas (380 créditos), distribuidas en: Área de Formación Básica General (AFBG): 5 experiencias educativas (20 créditos), Área de Formación Básica de Iniciación a la Disciplina (AFBID): 21 experiencias (76 créditos), Área de Formación Disciplinar (AFD): 35 experiencia (204 créditos), Área de Formación Terminal (AFT): 26 experiencias educativas (28 créditos), Área de Formación de Elección Libre (AFEL): 3 experiencias (24 créditos).

La tabla 2, relaciona las experiencias educativas que, en su unidad de competencia, es posible reconocer lo transdisciplinar.

Tabla 2
Experiencias Educativas y sus unidades de competencias
que favorecen lo transdisciplinar.

Área de formación	Experiencia educativa	Unidad de Competencia las y los estudiantes
AFBG	Pensamiento crítico para la solución de problemas	El estudiante formula problemas (situaciones como necesidades, obstáculos, carencias/excesos, contradicción en funciones), de contextos disciplinares y transdisciplinares, y plantea, de manera

Área de formación	Experiencia educativa	Unidad de Competencia las y los estudiantes
		explicativa y/o argumentada, propuestas de solución, apoyado en el Pensamiento Crítico y la transferencia de conocimientos de otras EE. Además, denota en su hacer valores y actitudes estrechamente vinculados al pensamiento crítico y a la solución de problemas.
AFBID	Comunicación intercultural	Aplican el proceso de comunicación con sujetos de experiencias culturales diversas, con la finalidad de desarrollar habilidades necesarias para el perfil de un mediador intercultural con una actitud empática, flexible, racional y crítica.
	Investigación en el campo de la Comunicación	Explican los objetos de conocimiento, fenómenos y problemáticas del campo comunicativo, desde una mirada reflexiva y crítica, para el desarrollo de trabajos académicos.
AFB	Estudios contemporáneos de la Comunicación	Analizan problemáticas actuales en fenómenos socioculturales desde una perspectiva centrada en el objeto comunicacional para la explicación fundamentada desde la perspectiva teórica vigente con una actitud de respeto, compromiso y apertura.
	Estudios culturales latinoamericanos	La/el estudiante analiza los factores sociales, políticos y económicos que ha experimentado históricamente el continente americano, a través de la creación de textos argumentativos que reflejen un pensamiento latinoamericano en la literatura, la comunicación y en las distintas manifestaciones de lo cotidiano para el análisis de los factores sociales, políticos y económicos que ha experimentado históricamente el continente americano con una actitud crítica.

Área de formación	Experiencia educativa	Unidad de Competencia las y los estudiantes
	Filosofía y pensamiento contemporáneo	Analizan problemáticas actuales en fenómenos socioculturales desde una perspectiva centrada en el objeto comunicacional para la explicación fundamentada desde la perspectiva teórica vigente.
	Tendencias sociológicas de la Comunicación	La/el estudiante formula problemas del campo de la comunicación bajo una perspectiva sociológica radicalmente plural, a través de situaciones mediáticas donde se aborden temas de igualdad sustantiva, cultura de paz y no violencia, equidad, género, interculturalidad y/o internacionalización solidaria, aplicando un marco teórico-conceptual de diversas tendencias provenientes de la sociología, para desarrollar la formación disciplinaria y crítica.
	Planeación y diseño de proyectos de investigación	La/el estudiante diseña un proyecto de investigación que atienda con pertinencia social problemas y necesidades del campo comunicativo, con el fin de desarrollar sus habilidades investigativas, asumiendo una actitud de responsabilidad, ética, diálogo y disciplina académica.
	Laboratorio de Investigación en Comunicación	La/el estudiante diseña técnicas de investigación para su implementación en el contexto de su proyecto investigativo, con base en los saberes disciplinarios y teóricos metodológicos para la gestión y administración del trabajo de campo, asumiendo una actitud de diálogo, disposición para comprender y responder a los retos que demanda el campo comunicativo.
AFT	Diseño del protocolo de investigación	La/el estudiante elabora un protocolo de investigación que sienta las bases para su trabajo escrito en la experiencia recepcional, tomando en consideración los elementos básicos y técnicas de un proyecto de investigación social con principios éticos y de protección a la autoría intelectual, así como de la comunidad discursiva, epistémica y de práctica, con la finalidad de fortalecer sus competencias disciplinares y universitarias.

Para esta propuesta curricular, la UV ha ofrecido cursos formativos para sus docentes. En ese contexto, el *Programa de Formación de Académicos* (PROFA), permite la actualización y formación de sus académicos, divididos en niveles, tipos, modalidades y ejes de formación. La tabla 3, relaciona aquellos cursos que enriquecen la docencia en un escenario transdisciplinar.

Tabla 3.
Catálogo de cursos pedagógicos del Programa
de Formación de Académicos.

CURSOS			
Nivel de formación	Pedagógico	Modalidad	Eje formativo
Básico	Diseño de ambientes de aprendizaje basados en tecnología educativa	Virtual	Tecnológico
	Estrategias socioafectivas de aprendizaje	Presencial o virtual	Gestión
	Gestión del aprendizaje sustentable	Virtual	Gestión
	Diseño de actividades de aprendizaje situado	Virtual	Gestión
	Comunidades dialógicas de aprendizaje	Virtual	Gestión
Intermedio	Saberes interculturales	Presencial	Gestión
	Aprender a pensar, sentir y expresarse	Presencial	Sensibilización
	Sensibilidad para el diálogo de saberes	Presencial	Sensibilización

CURSOS			
Nivel de formación	Pedagógico	Modalidad	Eje formativo
Avanzado	Planeación de los ambientes de aprendizaje	Presencial	Diseño
	Sensibilidad sobre la diversidad cultural en el mundo contemporáneo	Presencial	Sensibilización
	Aproximación teórica al interculturalismo en el mundo contemporáneo	Presencial	Sensibilización

Fuente: Diseño a partir de la información del portal de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa

Como complemento, la UV dispone del *Programa Transversa*, responsable de implementar cursos vinculados al *diálogo de saberes y la sustentabilidad humana, los derechos humanos y justicia, la educación integral, el género, la inclusión, el arte y la creatividad o la internacionalización*.

A partir de ese catálogo, los académicos de la facultad de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, en los últimos 6 años han participado en cursos pedagógicos y disciplinares para apuntalar su formación de cara al rediseño como ante la coyuntura pandémica vivida, proceso que alimentó la discusión y toma de decisiones colegiadas para la renovación curricular. La tabla 4 relaciona algunos de los cursos de este proceso de actualización.

Tabla 4.
Cursos tomados por los académicos que participan
en la renovación del plan de estudios.

Nombre del curso	Modalidad del curso	Período	Horas
Internacionalización del currículum	Pedagógico	Enero–junio 2018	35
Herramientas para docentes	Pedagógico	Junio– junio 2018	45
Planeación didáctica en el marco institucional	Pedagógico	Julio – julio 2018	30
Estrategias para el aseguramiento de la calidad educativa	Pedagógico	Noviembre 2018 – enero 2019	50
Formación universitaria integral/transversal	Transversa	Enero – febrero 2019	30
Género y vida cotidiana	Transversa	Junio – junio 2019	30
Los derechos humanos desde la perspectiva de género	Transversa	Enero – enero 2020	30
Diseño de Ambientes Virtuales para el Aprendizaje	Pedagógico	Enero–febrero 2021	
Uso de recursos de información de internet para el trabajo académico	Disciplinar	Enero– febrero 2022	30
Planeación de experiencias educativas en Microsoft TEAMS	Pedagógico	Junio – agosto 20/22	30

Fuente: Se elaboró a partir de la información proporcionada por la dirección de la entidad académica.

Conclusiones

Como se espera haber mostrado, el proceso de revisión y renovación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad Veracruzana se ha encaminado a un diseño novedoso, con un espíritu transdisciplinar que permite reconocer el potencial del diálogo epistémico en la formación integral de los estudiantes.

Importante ha sido la implementación de políticas educativas de la administración central, donde el pensamiento complejo, la transdisciplina, la perspectiva de género, la inclusión, la sustentabilidad, los derechos humanos y lo intercultural, son ejes transversales promovidos en el *Reglamento de Planes y Programas de Estudios* (UV, 1990; UV, 2012), la *Guía metodológica para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias* (UV, 2005) y el Plan de Trabajo de la actual administración rectoral *Por una transformación integral en la Universidad Veracruzana. Los derechos humanos y la sustentabilidad como ejes rectores del cambio* (UV, 2021).

Con esto, la UV responde a las demandas de la Educación Superior, al emular otras experiencias latinoamericanas, pero desde su propio contexto de institución pública estatal, dimensionando la importancia de la flexibilización curricular que llegará con el MEIF (UV, 1999), donde saberes teóricos, heurísticos y axiológicos, son columnas en el diseño de su oferta educativa.

En un escenario de transformaciones vividas en la enseñanza superior, el programa de Ciencias de la Comunicación vive la etapa final de un largo y arduo proceso, como toda renovación curricular, donde discusiones, desencuentros y consensos propios de toda comunidad y práctica académica, han sido aprendizajes que condujeron a decisiones colegiadas en aras del bien universitario.

Quienes escriben, están ciertos que se han sentado las bases para hacer del diálogo una práctica que potencializa una formación universitaria donde lo transdisciplinar es espíritu de una educación integral, tal como puede reconocerse en las experiencias educativas que se han relacionado en este texto; un proceso de rediseño que ha demandado la im-

plementación de cursos pedagógicos, disciplinares y transversales, para alimentar y fortalecer las competencias de quienes conforman la comunidad docente de este programa educativo.

El reto que viene es que la Comisión responsable de este rediseño del Plan y los programas de estudio, junto a los asesores técnicos, decidan con pertinencia el programa de formación docente que demanda esta nueva propuesta, donde seguramente la complejidad, la transdisciplina, lo intercultural y el diálogo de saberes, serán nichos problematizadores para decidir lo mejor de una actualización docente que requiere repensar su propia práctica pedagógica y disciplinar. Más tarde y sin duda, habrá que hacer una evaluación de lo logrado al cumplirse la primera generación de quienes cursen esta propuesta curricular. ▲

Referencias

- Arteaga Conde, C., Lara Pulido, J. A., Gallardo Cruz, J. A., Jiménez Quiroga, C. I., Flores Díaz, A. C., Gutiérrez Patiño, R., & Núñez, J. M. (2021) Los caminos a la inter y transdisciplina de la Universidad Iberoamericana. *DIDAC*, 78, 88-107 https://doi.org/10.48102/didac.2021..78_JUL-DIC.81
- Cámara de Diputados. (2021, 20 abril). *Ley general de educación superior* - Google Zoeken. Recuperado 20 de febrero de 2023, de <https://bit.ly/3NV5Lhj>
- Díaz, N., Oliva-Figueroa, I., y Lavanderos, L. (2020). Universidad, sociedad y crisis: la noción de transdisciplina como proceso relacional. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25, 165–176. <https://doi.org.ezproxy.uv.mx/10.5281/zenodo.4110898>
- Fonseca, J. (2012). Aspectos teóricos sobre el diseño curricular y sus particularidades en las ciencias. *Boletín Virtual* 6 (3), pp. 83-112.
- Fuentes Navarro, R. (2020). La investigación post-disciplinaria como alternativa en comunicación. *RAE-IC, Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 8(15), 2-23. <https://doi.org/10.24137/8.15.1>
- Gavilán, V., Viguera, P., Madariaga, C., & Parra, M. (2018). La antropología social y la transdisciplina en el Sur. Compartiendo experiencias en el campo de la salud. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 13(1), 69–91. <https://doi.org.ezproxy.uv.mx/10.11156/aibr.130105>
- Henríquez Aravena, A., Billi, M., Faúndez, V., Labraña, J., Neira, I., y Urquiza, A. (2021). Transdisciplinary University in the Framework of the Knowledge Society. Discursive Tensions Within Universidad de Chile. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–19. <https://doi.org.ezproxy.uv.mx/10.7764/PEL.58.1.2021.10>
- Hernández-Rincón, Erwin Hernando; Lamus-Lemus, Francisco; Carratalá-Munuera, Concepción; Orozco-Beltrán, Domingo (2017). Diálogo de saberes: propuesta para identificar, comprender y abordar temas críticos de la salud de la población. *Salud Uninorte*, 33 (2), pp. 242-251.

- Marangoni, P. (2019). El estudio de la comunicación. La comunicación como disciplina científica multidisciplinaria. *Introducción a la Comunicación*. <https://bit.ly/48JPF1W>
- Morin, E. (2017). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra.
- Nicolescu, B. (1994). *Carta de la Transdisciplinariedad / 1994*. Recuperado 7 de enero de 2023, de <https://bit.ly/4aNvXUR>
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplina. Manifiesto*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C.
- Oliva-Figueroa, I., Koch-Ewertz, T., & Quintero-Tapia, J. (2014). Inter/transdisciplinariedad y universidad: patrones de desplazamiento e interactividad disciplinar. *Magis*, 6(13). <https://doi.org/10.11144/javeriana.m6-13.itup>.
- Organización Panamericana de la Salud. (2022). Metodología de los diálogos de saberes. Manual para facilitadores. <https://doi.org/10.37774/9789275324707>.
- Palumbo, M. M. y Vacca, L. C. (2020). Epistemologías y metodologías críticas en Ciencias Sociales: precisiones conceptuales en clave latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e076. <https://doi.org/10.24215/18537863e076>
- Pensado, M., Ramírez, Y. y González, O. (2017). La Formación integral de los estudiantes universitarios: una perspectiva de análisis de sus áreas de interés. <https://bit.ly/4b15nb4>
- Prigogine, I. (1994). ¿El fin de la ciencia? En *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (2a. reimpresión, pp. 37-60). Paidós.
- Rosales, M. (2021). Diseño curricular por competencias y la calidad en la educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5 (4), p. 6544, https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.783
- Salvador, J., y González, S. (2017). La complejidad y la transdisciplina como sistemas teóricos en el hacer de la educación superior. *Revista Educación y Humanismo*, 19(33), 305-319. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2646>
- Sarquís, J., & Buganza, J. (2009). La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Fundamentos En Humanidades*, 10(19), 43-55.
- Torres, Á., Matos, J., Brito, T., Rivera, J., y Mato, O. (2021). Formación integral de estudiantes universitarios de la Licenciatura en Nutrición. Un estudio de caso de México. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 330-338.
- Universidad Veracruzana. (1999). *MEIF – Modelo Educativo Integral y Flexible*. Recuperado 13 de febrero de 2023, de <https://bit.ly/3NVg0SK>
- Universidad Veracruzana. (2002). *Guía para el diseño de proyectos curriculares, con el enfoque de competencias* [Digital]. <https://bit.ly/41P7aMb>
- Universidad Veracruzana. (2010). *Reglamento de Planes y Programas de Estudio* [Conjunto de datos; Digital]. Universidad Veracruzana. <https://bit.ly/3HdgJLb>
- Universidad Veracruzana. (2013). *Programa Transversa – Universidad Veracruzana*. Recuperado 10 de noviembre de 2022, de <https://bit.ly/3NVHkAo>
- Universidad Veracruzana. (2021). *Programa de trabajo 2021-2025* [Conjunto de datos; Digital]. <https://bit.ly/3RQd0rZ>
- Universidad Veracruzana. (s. f.). *Plan General de Desarrollo 2030 - Consulta en línea para la elaboración del Programa de Trabajo Estratégico 2017-2021*. <https://bit.ly/3vuG7tz>

ARTÍCULOS

- Urquiza, A., Billi, M., Amigo, C., Faúndez, V., Neira, C., Henríquez, A., & Sánchez, D. (2019). *Transdisciplina en la Universidad de Chile: Conceptos, barreras y desafíos* [Digital]. Universidad de Chile. <https://bit.ly/47JFQjT>
- Von Glasersfeld, E. (1996). Aspectos del constructivismo radical. En *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 23-49). Gedisa Editorial. <https://bit.ly/3HeSZ9u>

La comprensión lectora en nivel superior: una problemática en las ciencias exactas

Francisco Raúl Casamadrid Pérez¹

Gabriela Ruiz de la Torre²

María Magdalena Montserrat Contreras Turrubiarres³

Resumen

La comprensión lectora (CL) es una competencia fundamental para los estudiantes de nivel superior y se relaciona directamente con la solución de problemas durante su formación universitaria y el desarrollo de su vida profesional. En el área de ciencias exactas, especialmente en las materias de física, se ha detectado que los estudiantes presentan problemas a la hora de solucionar operaciones del tipo enunciado, lo que provoca bajas notas y reprobación. Este estudio relaciona el nivel de comprensión lectora con las notas obtenidas por los estudiantes en cursos de física del primer semestre de ingeniería. Para este trabajo, se consideró una muestra de 95 estudiantes, 63 hombres y 32 mujeres; la medición de la CL se realizó mediante técnicas subjetivas en el aula; y, para el análisis, se utilizaron hojas de cálculo y software libre. Los resultados evidencian la relación entre la CL y las notas obtenidas, y respaldan la necesidad de implementar estrategias que fomenten la lectura de comprensión para el correcto aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Comprensión de lectura; enseñanza de la física; docencia universitaria; aprendizaje profundo

¹ Doctor en Arte y Cultura. Facultad de Letras de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Correo electrónico: raul.casamadrid@hotmail.com

² Profesora Investigadora de la UPN Unidad 161 Morelia. Correo electrónico: gr Ruiz@upn161morelia.edu.mx

³ Profesora Investigadora de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Correo electrónico: montsset90@gmail.com

Abstract

Reading comprehension (RL) is a fundamental competence for higher education students and is directly related to the solution of problems during their university education and the development of their professional life. In the area of exact sciences, especially in physics subjects, it has been detected that students have problems when solving problems of the statement type, which leads to low grades and failure. This study relates the level of reading comprehension with the grades obtained by students in physics courses in the first semester of engineering. A sample of 95 students, 63 males and 32 females, was considered for this work. The measurement of CL was carried out using subjective techniques in the classroom, and spreadsheets and free software were used for the analysis. The results show the relationship between CL and the grades obtained and support the need to implement strategies that promote reading comprehension for the correct learning of students.

Keywords: Reading comprehension; physics teaching; university teaching; deep learning

1. Comprender para entender: una competencia esencial

La comprensión lectora es una competencia fundamental para el ámbito académico. Se dice que un buen lector comprende un texto cuando puede darle sentido, interpretarlo y relacionarlo con sus conocimientos anteriores (Chinchilla y Gómez, 2019). Comúnmente, el proceso de desarrollo de la lectura de comprensión comienza desde la educación básica e, idealmente, se va reforzando conforme aumenta el nivel educativo; lo que supondría que, al ingresar al nivel superior, los estudiantes cuentan con las habilidades necesarias para llevar a cabo una lectura de comprensión de un texto sin ningún contratiempo (Amavizca y Álvarez, 2022).

Sin embargo, la realidad es otra: de acuerdo con estudios realizados anteriormente, México se encuentra dentro de los últimos países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) respecto al nivel de comprensión lectora, siendo esto realmente preocupante. De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), la población alfabeta de 18 años o más, revisa en promedio 3.9 libros por año; mientras que, para las personas con educación media concluida, el tiempo promedio de lectura en una sesión es de 38

minutos; de estos datos solamente el 20 % de la población cuenta con una comprensión lectora aceptable (Romero *et al.*, 2021). Lo anterior deriva en problemas como son la falta de interés por las asignaturas en el nivel superior, la ignorancia, la reprobación y, finalmente, la deserción. Por lo anteriormente descrito se considera fundamental visibilizar este fenómeno y generar estrategias que contribuyan a contrarrestarlo en la medida de lo posible.

Comprender es aprender; el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) nos dice sobre este término que es “adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia”; el verbo se utiliza también como intransitivo y sus sinónimos son: formarse, instruirse, ilustrarse, aplicarse, prepararse, ejercitarse y cultivarse. También, aprender significa “fijar algo en la memoria” y “concebir algo”. Tiene, asimismo, otros significados, sobre todo, cuando se escribe con hache intermedia, “aprehender”, donde tiene el sentido de apresar, atrapar, capturar, detener, pillar o prender a una persona, aunque este significado se aleja ya del estudio filosófico del conocimiento (su naturaleza, alcance, fundamentos y posibilidades) o epistemología.

Adicionalmente, la CL permite alcanzar un nivel superior de conocimientos ya que posibilita la elaboración de nuevas ideas, “se trata de identificar y sacar provecho al contenido implícito, ejercicio que comúnmente es denominado *leer entre líneas* el cual consiste en identificar el trasfondo o las ideas que subyacen dentro del contenido propuesto por el autor y establecer una discusión diálogo y valoración crítica... en pro de la construcción de conclusiones y/o nuevas ideas” (Murillo y Martínez, 2016, p. 80).

A nivel universitario, la comprensión lectora permite que el estudiante pueda llevar a cabo su proyecto de formación profesional (González y Machado, 2021); es en este escenario donde el estudiante se ve sometido a una gran cantidad de información relacionada con cada una de las asignaturas correspondientes a su currículo; esto requiere poner en marcha procesos cognitivos que permitan a cada estudiante transformar toda la información y convertirla en aprendizaje significativo. Este proceso implica el uso de diversas estrategias de razonamiento, correlación

y autocontrol (Veliz *et al.*, 2020); por este motivo se debe reorientar la formación de la comprensión lectora en los universitarios como una característica básica, de tal manera que se pueda fomentar y desarrollar un gusto por la lectura (Vázquez *et al.*, 2021). Lo anterior permitiría que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleve a cabo de manera correcta y que, además, se impulse la aplicación del conocimiento en un modelo transversal dirigido hacia el bienestar social y el mejoramiento de la calidad de vida (Espinosa, 2020).

Estrictamente hablando, el aprendizaje no está relacionado sólo con el cociente intelectual de los alumnos (es decir: con un estimador de la inteligencia estandarizado); sino que, independiente del rango de inteligencia de un estudiante, éste y todos los alumnos son capaces de aprender más, mejorar su entendimiento y su capacidad de comprensión gracias a los factores que predicen el éxito del estudiante en su aprendizaje; y que son: su motivación, su esfuerzo y su curiosidad intelectual; o sea, su interés por averiguar, por investigar y conocer. A ello se suma el funcionamiento de una “economía del esfuerzo cognitivo”; esto es, una capacidad desarrollada por interpretar y captar, de forma simple, que centra y mantiene su atención en la información indispensable para lograr tomar decisiones rápidas y acertadas (Domingo Curto, 2005, p.289).

Por otra parte, tal como se ha catalogado anteriormente, el proceso de CL se desarrolla en cinco diferentes niveles; y, para lograr un proceso óptimo, se deben alcanzar todos y cada uno de ellos. El primero, es la llamada comprensión literal, que implica las capacidades de reconocer elementos del texto y recordar detalles de este; le sigue la reorganización de la información, dentro de la cual se ordenan las ideas e información por medio de su clasificación y síntesis. Luego, el nivel central, que es el primero con una complejidad mayor, se conoce como comprensión inferencial; en este nivel el lector realiza hipótesis y planteamientos a partir de sus experiencias previas, por lo que, dependiendo de la capacidad de cada uno de los lectores, sus resultados pueden variar. A continuación, nos encontramos con la lectura crítica, pilar fundamental de la comprensión, y desde donde emerge el juicio valorativo del lector en función de su percepción. Finalmente, en la cima del proceso, se encuentra la apreciación lectora, la cual engloba a todos los procesos

anteriores y concluye con el impacto psicológico y estético del texto en el lector (Vallés, 2005).

Y es que la inteligencia y el pensamiento, aunque son términos que pueden parecer sinónimos, en realidad son dos conceptos distintos; la inteligencia está ligada a una capacidad de lógica: a la comprensión y la autoconsciencia; al aprendizaje, al conocimiento, al razonamiento y la planificación; además, la inteligencia se liga con el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Por otra parte, el pensamiento, en el sentido más común, es aquello que engloba al acto de pensar y se refiere, concretamente hablando, de los procesos cognitivos conscientes que ocurren de manera independiente a la estimulación sensorial. La inteligencia fluida tiene la capacidad de hallar y aprender nuevas formas para solucionar problemas, mientras que la inteligencia cristalizada cuenta con un conocimiento acumulado sobre la realidad gracias a la experiencia. En cuanto al pensamiento, es posible distinguir uno convergente de uno divergente: el primero tiene la capacidad de encontrar la solución lógica o idónea para un problema, mientras que el segundo resulta de un proceso mental que genera ideas creativas, y exploran diferentes causas probables para hallar diversas soluciones posibles (UOC, 2024).

Como se puede observar, cada uno de los niveles se relaciona con algún proceso cognitivo; además, todos están relacionados entre sí, por lo cual es imposible, por ejemplo, que el lector pueda generar un juicio si antes no ha identificado los elementos del texto; esto es la base del problema de la lectura a nivel superior en las ciencias exactas, donde se requiere que los estudiantes sean capaces de plantear hipótesis, emitir juicios y valorar situaciones para la resolución de problemas. Sin embargo, si la mayoría de ellos no son capaces de identificar los elementos de un texto (el problema) o de recordarlos (valorarlos), difícilmente podrán llegar a un resultado adecuado, siendo esto un motivo de preocupación generalizado entre los docentes (Chocas *et al.*, 2020).

La relación entre la CL y el desarrollo de aprendizajes reflexivos, críticos, asertivos y que motiven al estudiantado a potenciar su creatividad y a la resolución de problemas; así como a alcanzar mayores niveles de concreción de sus conocimientos, la explica John Rué (2016 p. 144),

quien alude los niveles de profundidad de CL que se le podrían pedir al estudiantado en una tarea cuyo objetivo genérico fuera la lectura de un artículo:

1. Leerlo y recordarlo
2. Describir lo leído
3. Identificar sus argumentos centrales
4. Plantearse a qué preguntas responde su elaboración
5. Analizar cómo las responde y la relevancia de las fuentes documentadas en él.
6. Comentar y discutir los argumentos expuestos.
7. Contextualizarse en una línea de pensamiento o de investigación determinada.
8. Valorarlo en relación con otros textos o artículos equiparables.

Todas estas actividades conducen a la reflexión del rol que desempeña el docente de cualquier área del conocimiento en educación superior, debiendo superar lo establecido o predeterminado en el currículum a través del plan de estudios y el programa de la asignatura impartida, siendo necesario llevar al estudiantado hacia un diagnóstico y orientación de su propia CL, para analizar que, sin lectura de comprensión, los aprendizajes alcanzados podrían ser ínfimos. Desde la pedagogía crítica, se encuentran diferentes estudios (Apple, 1991; Giroux, 2013; Freire, 1998) sobre una participación crítica del docente a través del desarrollo de una planeación curricular y didáctica flexible, abierta, que permita al profesorado implementar estrategias de integración en este tipo de temáticas fundamentales relacionadas con la CL, para la comprensión de las ideas y las teorías que sostienen las diferentes ciencias, su análisis, contraste y aplicación de conocimientos alcanzados.

En el contexto del plan de estudios del primer semestre de ingeniería, la asignatura de física se ubica como una base formativa en el desarrollo del pensamiento lógico, el análisis de fenómenos y la resolución de problemas cuantitativos. Sin embargo, para que los estudiantes puedan comprender y aplicar los contenidos de esta área, como el movimiento, las leyes de Newton, la energía o el equilibrio, resulta indispensable que posean un nivel adecuado de comprensión lectora. La física no solo

involucra fórmulas y cálculos, sino también enunciados complejos, descripciones verbales de situaciones, y textos explicativos que requieren interpretación, reorganización de datos y formulación de hipótesis. Por ello, es fundamental reforzar la presencia de las ciencias exactas dentro del análisis, visibilizando que la comprensión lectora es una competencia transversal, pero también disciplinar, que impacta directamente en el rendimiento académico en física.

Comprender un problema físico implica decodificar términos técnicos, identificar magnitudes, establecer relaciones causales y tomar decisiones con base en datos expresados en lenguaje científico. Desde esta perspectiva, el fortalecimiento de la comprensión lectora se vuelve un eje central no solo para mejorar las calificaciones, sino para desarrollar competencias científicas profundas, como lo demanda el perfil de egreso universitario (Montero *et al.*, 2024).

2. Métodos, técnicas e instrumentos

Se desarrolló un estudio descriptivo de corte transeccional que consistió en la aplicación de una sola prueba el mismo día, tomando como bases estudiantes de cuatro grupos de física del primer semestre; la muestra estuvo conformada por 63 hombres y 32 mujeres. La ventaja de este diseño es que, al ser de bajo costo y fácil aplicación, permitió obtener una instantánea del nivel de comprensión lectora a la vez que facilitó la identificación de su distribución y frecuencia. Debido a que no se implementó un seguimiento longitudinal, el estudio se centró en describir la situación actual sin extenderse a las relaciones causales entre las variables.

A cada uno de los estudiantes se les asignó una clave para mantener su anonimato y así evitar que hubiera algún perjuicio a la hora de estar revisando los instrumentos de evaluación. Para la elaboración del instrumento, se diseñó un texto original sobre la vida y obra de Isaac Newton, no con un enfoque meramente biográfico, sino con la intención de contextualizar conceptos clave del curso de física del primer semestre, como el movimiento, la fuerza, la ley de gravitación universal y el pensamiento científico. Este texto fue elaborado específicamente para estudiantes de nivel licenciatura en ingeniería, en concordancia con el programa de la asignatura, con el fin de evaluar su capacidad de identificar, organizar,

inferir y valorar información relacionada con principios fundamentales de la física clásica. Así, el instrumento no es genérico ni aplicable a cualquier disciplina, sino que fue construido con base en las necesidades cognitivas y académicas de los estudiantes de física a nivel superior.

El instrumento de evaluación consistió en una prueba separada en dos secciones; en la primera, se presentó un texto relacionado con la vida de Isaac Newton de elaboración propia. Se eligió este texto dado que se relaciona de manera directa con el programa de la materia y forma parte de los conocimientos que deben desarrollar los estudiantes; el texto cuenta con una extensión de dos cuartillas y 1002 palabras, donde se narra el nacimiento del personaje, sus estudios, sus aportaciones, sus descubrimientos más importantes y, finalmente, su muerte.

En la segunda sección de la prueba se colocaron veinte preguntas; cuatro para cada uno de los niveles de comprensión descritos con anterioridad (literal, reorganización, inferencial, lectura crítica y apreciación lectora); con la finalidad de facilitar su revisión se diseñaron en forma de opción múltiple, contando con cinco posibles respuestas: cuatro incorrectas y una correcta. Para el último nivel (apreciación) se colocaron dos reactivos abiertos, dentro de los cuales se permitía que el estudiante escribiera una respuesta corta para que, posteriormente, fuera calificada.

Las preguntas formuladas a partir del texto responden intencionadamente a los cinco niveles de comprensión lectora (literal, reorganización, inferencial, crítica y apreciativa), y están alineadas con habilidades cognitivas necesarias en el área de ciencias exactas. Por ejemplo, la lectura inferencial permite al estudiante anticipar resultados o deducir relaciones causa-efecto, mientras que la lectura crítica está relacionada con el análisis de teorías, modelos y supuestos en el campo de la física.

De esta manera, cada uno de los reactivos de opción múltiple se cuantificó con escalas correspondientes a 0 para respuestas incorrectas y 1 para respuestas correctas; para las preguntas abiertas la escala se fijó en 0 para respuestas incorrectas o preguntas sin contestar, 0.5, para respuestas parcialmente correctas y 1 para respuestas correctas/adecuadas, según la lectura. La codificación de las preguntas se basó en el hecho de que es más fácil analizar estadísticamente los datos cuantitativos;

mediante la codificación podemos transformar la información. A continuación, se describen en detalle las características de la escala utilizada:

- **Preguntas de opción múltiple:**

- 0 para respuestas incorrectas: la respuesta seleccionada no fue la correcta.
- 1 para respuestas correctas: la respuesta proporcionada coincide con la esperada.

Contar con una escala dicotómica es la forma más simple y común para este tipo de preguntas, debido a que se tienen dos únicas opciones: correcta o incorrecta.

- **Preguntas abiertas:**

- 0 para respuestas incorrectas o sin contestar: aplicable a los casos donde la respuesta es incorrecta o no se proporcionó ninguna.
- 0.5 para respuestas parcialmente correctas: considera que la respuesta es parcialmente correcta, ya que no explica por completo lo solicitado o el nivel de profundidad es muy bajo.
- 1 para respuestas correctas/adecuadas: es asignado si la respuesta demuestra una comprensión total del concepto evaluado.

El diseño y la revisión de estas preguntas se llevó a cabo por expertos en cada materia, quienes, con base en su avezado juicio, calificaron los incisos abiertos.

Aplicación de la prueba

Con el fin de tener una prueba fiable, los estudiantes no fueron notificados con anterioridad de la aplicación de la misma; se seleccionó la sesión de clase de un día viernes y a los estudiantes se les comunicó que, el resultado de la prueba era únicamente con fines estadísticos, y que el puntaje obtenido no afectaría en su evaluación. Acto seguido, se les proporcionó la clave y se les brindaron las instrucciones correspondientes; para la primera sección de la prueba (lectura del texto) se estableció un lapso de diez minutos; considerando que el lector promedio alcanza una rapidez de 165 palabras por minuto (González, 2020), posteriormente, se recogió el material y se concedieron a los estudiantes otros veinte minutos más, para responder a los cuestionamientos correspondientes.

Ordenamiento y análisis de los datos

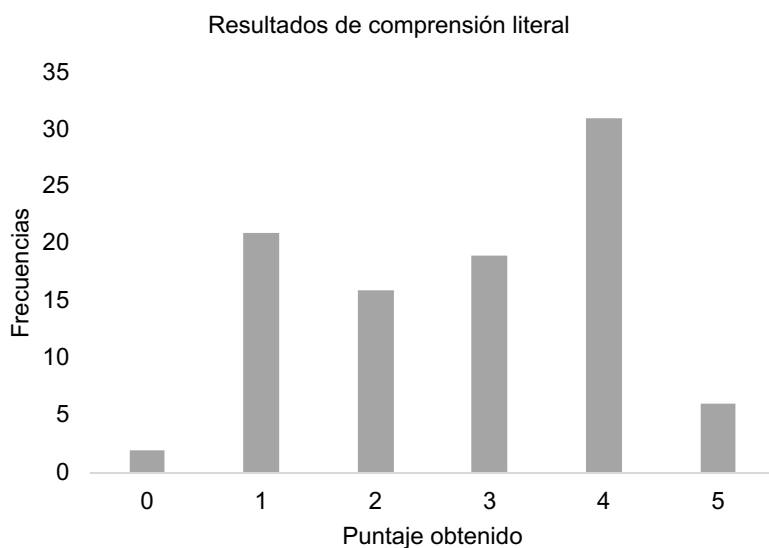
Una vez calificadas las pruebas, los resultados se revisaron por medio de un análisis estadístico completo, incluyendo medidas de tendencia central y variabilidad. Lo anterior, se complementa con una nube de palabras, que fue de gran utilidad al momento de evaluar las preguntas abiertas, permitiendo identificar respuestas similares, patrones y tendencias, entre otros datos relevantes para el estudio.

3. Resultados y discusiones: resultados por nivel de comprensión

En la Figura 1 se presentan los resultados obtenidos para la sección correspondiente al primer nivel de comprensión lectora, “comprensión literal”, en función de la frecuencia (el puntaje máximo es 5 y el mínimo 0):

Figura 1

Resultados obtenidos para la primera sección de la prueba en función del puntaje obtenido y la frecuencia de estudiantes.



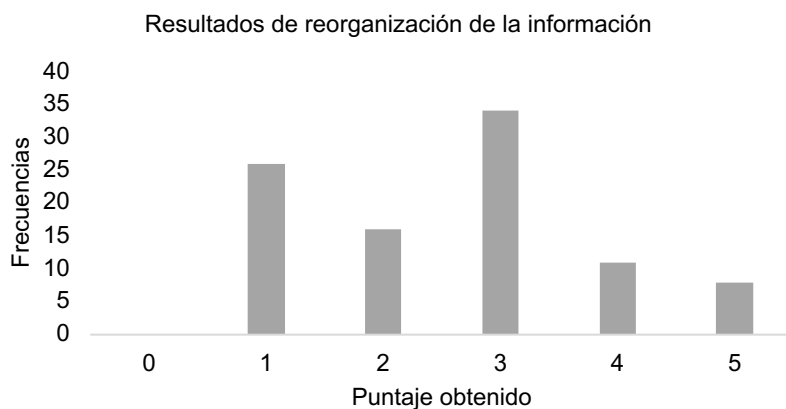
Como se observa en la gráfica, existieron estudiantes que no obtuvieron ningún acierto en esta sección; la mayoría, se situaron en 4 puntos co-

rectos, y sólo unos pocos obtuvieron los 5 aciertos correspondientes. Esto es en verdad preocupante, porque si no se logra el primer nivel de comprensión, el estudiante no será capaz de llegar a niveles más avanzados, dificultando el proceso de aprendizaje. Llama la atención que los cursos de física suelen ser aquellos que tienen un índice de reprobación alto (superior al 50 %); los resultados anteriores pueden ser un indicador del por qué los estudiantes no logran aprobar estos cursos.

La Figura 2 presenta una gráfica con los resultados obtenidos para el siguiente nivel, que corresponde a la “reorganización de la información”:

Figura 2

Resultados obtenidos para el nivel de comprensión denominado “reorganización de la información” de la prueba en función del puntaje obtenido y la frecuencia de estudiantes.

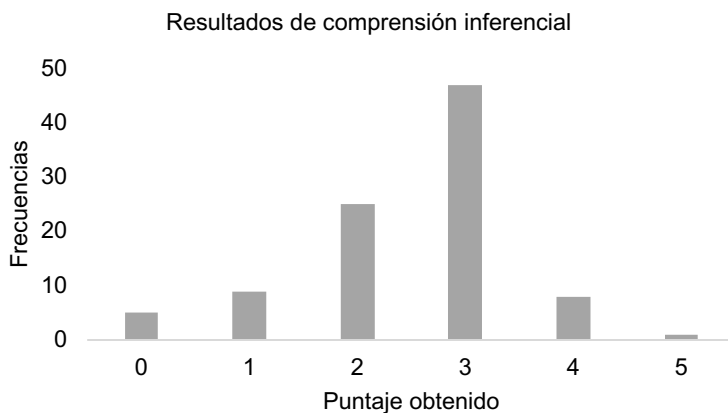


Existe una disminución en el número de estudiantes que logran un puntaje elevado; sin embargo, se observa que, a diferencia del primer nivel, todos los estudiantes obtuvieron, por lo menos, un acierto.

Para el nivel central de comprensión inferencial se obtuvieron los puntajes de la Figura 3.

Figura 3

Resultados obtenidos para el nivel central de la prueba en función del puntaje obtenido y la frecuencia de estudiantes.



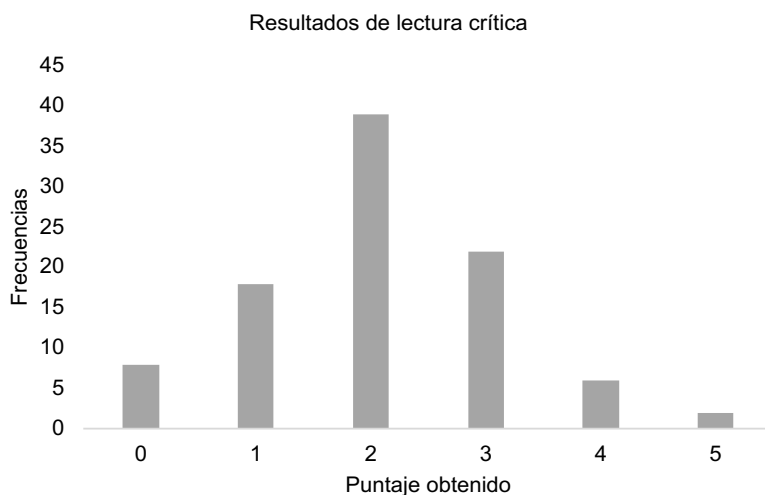
Recordando que este nivel es el primero que requiere una mayor comprensión e involucra que el lector sea capaz de plantear hipótesis y situaciones a partir de su experiencia, podríamos entender por qué, en la baja del puntaje, mayoritariamente se obtuvieron tres aciertos, además se observa un aumento en la frecuencia de estudiantes que no tuvieron ningún acierto respecto a los dos niveles anteriores y solamente un estudiante respondió acertadamente a los cinco cuestionamientos.

En cuanto al nivel de “lectura crítica” las notas obtenidas se muestran en la Figura 4.

Nuevamente, se observa un aumento en la frecuencia de estudiantes con 0 aciertos y la disminución en la moda del puntaje obtenido, que en esta ocasión corresponde a dos aciertos, atinados en los cinco cuestionamientos. El eje central de este nivel es el juicio valorativo; esto nos habla de que mayoritariamente los estudiantes no cuentan con la capacidad de establecer este tipo de juicios; relacionándolo, nuevamente, con la materia en cuestión, este hecho puede ser un factor detonante por el cual los estudiantes no son capaces de resolver problemas de aplicación durante el curso.

Figura 4

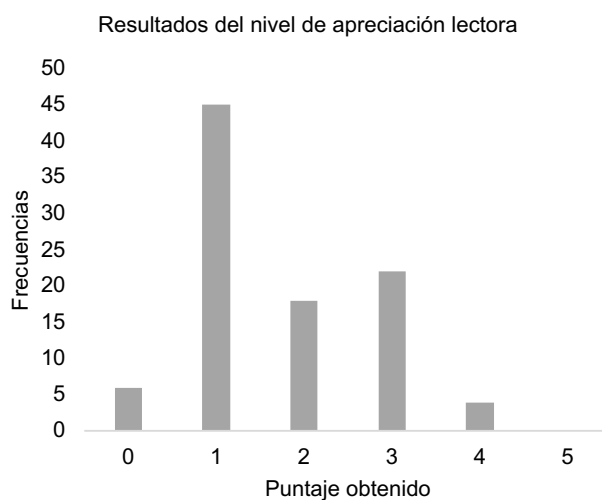
Resultados obtenidos para el nivel de lectura crítica en función del puntaje obtenido y la frecuencia de estudiantes.



Finalmente, para el último nivel, donde dos de los cuestionamientos se plantearon con la opción de respuesta corta, se obtuvieron los puntajes que se muestran en la Figura 5.

Figura 5

Resultados obtenidos para la apreciación lectora en función del puntaje obtenido y la frecuencia de estudiantes.



Para el último nivel, mayoritariamente, los estudiantes obtuvieron solamente un punto, y ninguno de ellos tuvo cinco aciertos; sin embargo, no se observa un aumento significativo de la frecuencia de estudiantes con 0 aciertos; esto podría estar relacionado con el hecho de que tres de los cuestionamientos eran de respuesta múltiple.

En la Tabla 1 se resumen la media y la desviación estándar obtenidas por cada uno de los niveles de comprensión.

Tabla 1
Media y desviación estándar para cada uno
de los niveles de comprensión lectora.

	(Min=0 Max=5)	
• Comprensión literal	2.77	1.36
• Reorganización de la información	2.56	1.25
• Comprensión inferencial	2.49	1.03
• Lectura crítica	2.06	1.35
• Apreciación lectora	1.75	1.6

Los datos corroboran que al avanzar en el nivel de profundidad de comprensión lectora el promedio del puntaje obtenido por los estudiantes disminuye.

Al respecto de las preguntas abiertas, al no obtenerse muchos resultados, se generó una nube de palabras (Figura 6) donde se observan las principales palabras clave colocadas por los estudiantes.

La palabra que tiene una mayor frecuencia es “física”, seguida por conceptos similares como “estudios” y “educación”; a continuación, “perseverancia” y “resiliencia”. Este último término llama la atención porque no es una palabra que se encuentre en el texto de la lectura, sino que surge de los propios estudiantes al relacionarlo con el material proporcionado.

Figura 6
Nube de palabras.



3. Las dificultades de la comprensión en enunciados científicos

De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos concluir que conforme se avanza en la escala de CL los estudiantes comienzan a bajar su puntaje, llegando al grado de que en el último nivel, el porcentaje de estudiantes que alcanza la media de tres puntos es muy bajo, en este último nivel vale la pena resaltar que solamente 27 estudiantes colocaron alguna respuesta en los cuestionamientos abiertos, es decir que el 72 % de los estudiantes dejó en blanco estas preguntas, y de los 27 que colocaron alguna respuesta sólo 18 colocaron respuestas correctas; que corresponde al 19%. Considerando que la materia de física cuenta históricamente con un alto índice de reprobación, se puede inferir que existe una relación entre el bajo nivel de comprensión lectora y el alto índice de reprobación.

Como se ha mencionado en otras investigaciones (Alfonso y Becerra, 2012), se evidencia la falta de comprensión lectora de los estudiantes en enunciados correspondientes al área científica; aun cuando son textos relacionados completamente con su currículo universitario carecen de las bases y habilidades necesarias para una correcta lectura, lo que genera dificultades para la comprensión de los contenidos de la materia. Esto, a su vez, implica la incompetencia léxica (Toribio, 2017), la falta de interés y hábitos de lectura por los estudiantes (Sánchez, 2019) y refleja

que el adiestramiento al que se encuentran subordinados no les permite ir más allá de una lectura pasiva y acrítica, al contrario de la lectura crítica, que debe ser un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa (Morales Carrero, 2020).

Conclusiones: ¿cómo
mejorar la comprensión lectora?

Conscientes de que nos encontramos en una nueva época donde la tecnología es el medio por el cual los universitarios se acercan más a la lectura, debemos implementar nuevas metodologías que permitan el reforzamiento de la comprensión lectora mediante el uso de las tecnologías (Sánchez, Pérez y Pérez, 2020).

A futuro, se propone realizar una investigación para correlacionar las notas obtenidas por los estudiantes con su nivel de CL, además de seleccionar grupos piloto donde se implementen ejercicios de CL dentro de las sesiones, con el fin de verificar si ésta puede ser una forma de atacar el problema del índice de reprobación a fondo.

Algunas ideas para leer bien y mejorar la comprensión son generales y del dominio público; mas no por ello dejan de ser convenientes a la hora de llevar a cabo las lecturas: leer es una forma de comunicación; y, así como con respeto escuchamos a las personas cuando se dirigen hacia nosotros, nos hablan y nos obsequian sus palabras, así debemos respetar tanto a la letra escrita como al autor de esas palabras, escuchándolo: es decir: leyéndolo con atención.

Es importante entender que la calidad de la lectura radica en el lector, y que las habilidades para mejorar la comprensión, a la hora de leer, implican una suerte de puesta en marcha de métodos muy personales que nosotros mismos, como lectores, vamos día con día desarrollando, de acuerdo a nuestras habilidades (León, 2022):

- a) En primer lugar, vale la pena clasificar nuestras lecturas, para que tengan un cierto orden: desde las más sencillas hasta las más complicadas. En el bachillerato y, sobre todo, a nivel universitario, las lectu-

ras se multiplican y la complejidad de sus contenidos varía. Hay que empezar por aquellas que manejan conceptos sencillos, para avanzar luego, poco a poco, hacia las más complicadas.

- b) Al adentrarse en un texto complejo y con la finalidad de comprenderlo mejor, se sugiere realizar pausas y resumir sus partes en un documento personal, con notas y subrayados sobre las partes más interesantes; anotando también comentarios al margen y las preguntas que vayan surgiendo.
- c) En esta etapa se sugiere contar con un buen diccionario a la mano pues se entiende que, en la medida en que un texto se hace más complejo, involucra asimismo términos desconocidos o poco familiares al oído. Se requiere aclarar sus significados para comprender mejor la lectura y con ello, al mismo tiempo, enriquecer el propio vocabulario.
- d) Como toda actividad importante, la lectura debe estar rodeada de un espacio confortable, bien iluminado, sin frío ni calor extremos y, en la medida de lo posible, alejado de ruidos indeseables y de interrupciones continuas; un lugar tranquilo que facilite la concentración y el entendimiento.
- e) Finalmente, hay que intentar que la lectura se convierta en un hábito; si el ejercicio físico y los deportes practicados con regularidad nos brindan equilibrio y favorece un sano estado físico y mental, lo mismo ocurre con la lectura, cuando se realiza con regularidad; incrementar y fortalecer el hábito de leer con regularidad nos permite elevar la calidad de nuestra comprensión lectora: leer más para leer mejor. ▲

Referencias

- Alfonso, A. G. y Becerra, J. R. (2012). Comprensión lectora y concepciones de estudiantes universitarios sobre enunciados matemáticos. *Zona próxima*, Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación (17), 2-23.
- Amavizca Montaña, S. y Álvarez-Flores, E. P. (2022). Comprensión lectora en universitarios: comparativo por áreas de conocimiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 24.
- Apple, M. (1991). *Ideología y currículum*. Akal.
- Chinchilla, C. M. D. y Gómez, A. A. R. (2019). La comprensión lectora y el rendimiento académico en estudiantes de ingeniería. *Revista colombiana de tecnologías de avanzada* (RCTA), 1(33), 9-15.
- Chocas, L. A. Y., Alva, L. J., Llacuachaqui, E. R. N., García, L. L. N. y Sánchez, M. P. (2020). Pensamiento crítico, resolución de problemas y comprensión lectora en ingresantes a la universidad. *RSocialium*, 4(2), 349-376.

- Domingo Curto, J. M. (2005). Pensar en contexto. Hacia una psicología del pensamiento contextualizado. En *Psicología del pensamiento* (F. Gabicio Cerezo, coord.), Barcelona: Editorial UOC, pp. 269-294.
- Espinosa Pulido, A. (2020). Las estrategias de lectura y su incidencia en la comprensión lectora de estudiantes de una universidad pública del noroeste de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (RIDE), 11(21).
- Freire, P. (2018). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI. Editores.
- Giroux, H. (2013). Pedagogía Crítica en tiempos oscuros. *Revista Praxis educativa*, 1 y 2, <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>, pp. 13-26.
- González, L. C. (2020). La influencia de los ambientes de literacidad para la mejora de la comprensión lectora. *Revista Presencia*, 5, 39-56.
- González, L. I. A. y Machado, L. E. U. (2021). Niveles de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Palabra: Palabra que obra*, 21(1), 80-95.
- León, M. de L. (2022). ¿Cómo mejorar tu comprensión lectora? Universidad Tecnológica de México (UNITEC), 20 de mayo de 2022. <https://blogs.unitec.mx/vida-universitaria/como-mejorar-tu-comprension-lectora-tips-faciles/>
- Montero, F. Y. M., Molina, Y. M., Zamorano, J. A. F., Laguna, V. V. y Sagarminaga, M. E. A. M. (2024). Evaluación de la comprensión lectora en escolares de nuevo ingreso en ingeniería. *Revista NeyArt*, 2(3), 159-170.
- Morales Carrero, J. (2020). Lectura crítica: un proceso inherente a la educación universitaria competente y significativa. *Conrado*, 16(74), 240-247.
- Murillo Pineda, A.R. y Martínez Preciado, Z. (2016). *Manual de interpretación lectora. Comprensión y producción de textos I*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Romero-Contreras, S., Silva-Maceda, G. y Elizabeth Snow, C. (2021). Vocabulario académico y habilidades de lenguaje académico: predictores de la comprensión lectora de estudiantes de primaria y secundaria en México. *Pensamiento educativo*, 58(2), 1-16.
- Rué, J. (2016). *El aprendizaje Autónomo en educación Superior*. México: Alfaomega.
- Sánchez Domínguez, M. G., Pérez Hernández, J. y Pérez Padrón, M. C. (2020). El uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la comprensión lectora: tendencias. *Conrado*, 16(72), 376-386.
- Sánchez-García, S. (2019). Lectura y rendimiento académico. Actuaciones desde la biblioteca universitaria. *Anuario ThinkEPI*, 13.
- Toribio, E. M. A. (2017). Competencia léxica, un pilar fundamental para los procesos de lectura y escritura universitaria. *Acción Pedagógica*, 26(1), 60-68.
- Universitat Oberta de Catalunya (UOC) (2024). Pensamiento convergente y divergente en el análisis de problemas. *UOC Corporate*.
- Vázquez, R. L., S. T. Tobón, M. G. V. Bucheli y L. G. J. Hernández (2021). “La mediación didáctica socioformativa en el aula que favorece la inclusión educativa”. *Revista Fuentes*, 23(1), 1-12.
- Vallés Arándiga, A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48.
- Veliz, V. M. B., Chávez, O. E. B. y Pita, Y. N. (2020). Incidencia de la comprensión lectora en las aptitudes investigativas de los estudiantes de educación superior. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 34(4).

Redes sociales y decolonialidad: memoria cultural en movimiento

Josefina Baeza Castillo¹

María Sonia Silva Torres²

Blanca Elizabeth Jaramillo Carrillo³

Resumen

En esta investigación se hace un análisis sobre la vinculación entre decolonialidad y redes sociales. Aunque a simple vista pareciera paradójico vincular ambos conceptos, se considera pertinente que en el presente ensayo se establezca una posible conexión entre estas dos líneas de análisis, desde una vertiente argumentativa que permita vislumbrar y comprender la cibercultura o el uso de internet como una práctica contemporánea de colonialismo y colonialidad, a la vez que se proponen elementos para construir una narrativa decolonial en el ámbito digital.

Desde los aportes teóricos de Quijano (2000), Mignolo (2011) y Walsh (2009), se plantea que la colonialidad no ha desaparecido, sino que persiste en las estructuras del saber, del poder y del ser. Sin embargo, las plataformas digitales pueden funcionar como espacios de reapropiación simbólica y de visibilización de saberes subalternos.

A partir de un análisis cualitativo del contenido en redes sociales, especialmente TikTok, se examina cómo las danzas tradicionales prehispánicas son reinterpretadas por jóvenes creadores de contenido, quienes las utilizan para reivindicar su identidad y desafiar los discursos eurocéntricos. Estas prácticas representan una forma de descolonización digital, donde lo ancestral se proyecta hacia nuevas audiencias globales.

El estudio demuestra que, lejos de desaparecer, las culturas originarias continúan manifestándose a través del sincretismo y la adaptación

¹ Maestra en Terapia Familiar y Maestra en Psicología de la Educación con Perspectiva Psicoanalítica. Doctorante en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED).

² Maestra en Psicología de la Educación con Perspectiva Psicoanalítica. Doctorante en el IMCED.

³ Doctora en Política, Gobernabilidad y Políticas Públicas. Docente del IMCED y del Instituto Tecnológico Nacional de México Campus Morelia.

tecnológica, configurando un proceso de resistencia y continuidad cultural. Así, las redes sociales se consolidan como espacios de reexistencia, donde la memoria colectiva se transforma y resignifica en el siglo XXI.

Palabras clave: Decolonialidad, redes sociales, sincretismo, cibercultura, resistencia cultural, TikTok, identidad indígena.

Abstract

This research analyzes the link between decoloniality and social networks. Although, at first glance, it may seem paradoxical to connect these two concepts, this essay considers it relevant to establish a possible relationship between them from an argumentative perspective that allows us to glimpse and understand cyberculture—or the use of the Internet—as a contemporary manifestation of colonialism and coloniality, while proposing elements for constructing a decolonial narrative in the digital sphere.

Drawing on the theoretical contributions of Quijano (2000), Mignolo (2011), and Walsh (2009), it is argued that coloniality has not disappeared but rather persists within the structures of knowledge, power, and being. However, digital platforms can function as spaces for symbolic reappropriation and the visibility of subaltern knowledges.

Through a qualitative content analysis of social networks—particularly TikTok—this study examines how traditional pre-Hispanic dances are reinterpreted by young content creators, who use them to reclaim their identities and challenge Eurocentric discourses. These practices represent a form of digital decolonization, where the ancestral is projected toward new global audiences.

The findings demonstrate that, far from disappearing, Indigenous cultures continue to manifest themselves through syncretism and technological adaptation, shaping a process of resistance and cultural continuity. Thus, social media is consolidating itself as a space of re-existence, where collective memory is transformed and re-signified in the 21st century.

Keywords: Decoloniality, social networks, syncretism, cyberculture, cultural resistance, TikTok, Indigenous identity.

Introducción

El presente trabajo busca establecer un vínculo entre la decolonialidad y las redes sociales como espacios contemporáneos, donde se reconfiguran las identidades culturales, los discursos de poder y las prácticas simbólicas. La

irrupción de las plataformas digitales ha transformado no solo las formas de comunicación, sino también las maneras en que los sujetos reafirman o cuestionan su lugar dentro de las estructuras coloniales heredadas.

Según Quijano (2000), la colonialidad del poder constituye la matriz de dominación moderna que subsiste más allá del colonialismo político, al organizar jerarquías raciales, culturales y epistémicas que aún determinan las relaciones globales. Desde esta perspectiva, las redes sociales pueden entenderse como nuevos escenarios donde los sujetos subalternos negocian, resisten o reconfiguran su posición en el mundo digital (Mignolo, 2011; Walsh, 2009).

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han convertido en instrumentos que, paradójicamente, pueden reproducir estructuras de poder o servir como espacios de emancipación (Castells, 2009). En el caso de América Latina, las redes sociales permiten observar un proceso de resignificación cultural, donde los discursos coloniales se enfrentan a expresiones identitarias que reivindican lo ancestral desde los códigos contemporáneos (Gruzinski, 1999; De la Cadena, 2010).

La era digital impone una forma de vida en la que las poblaciones, la economía, la política y, en general, las estructuras sociales pretenden alcanzar objetivos vinculados con la acumulación del capital, lo que les permite situarse en el esquema del poder (Maldonado-Torres, 2007). En este sentido, las nuevas tecnologías de la comunicación y las redes sociales han generado un cambio profundo en la forma de relacionarse de las personas en diferentes ámbitos como son el comunicativo, social, educativo, familiar, psicológico, laboral y de investigación, generando incluso dependencia tecnológica (Turkle, 2011).

Las plataformas digitales, por su alcance masivo, constituyen herramientas poderosas donde los individuos no solo interactúan con figuras de autoridad o modelos a seguir como comunicadores, políticos, artistas e *influencers*, sino que además están expuestos a una gran cantidad de información y contenidos que circulan constantemente en las redes. En estos espacios se promueve música, comercio electrónico, productos y servicios, marcas, eventos y ofertas, con la finalidad de impulsar el consumo y maximizar las ganancias (Couldry y Mejías, 2019).

Este fenómeno ha despertado el interés por estudiar la narrativa decolonial y su vínculo con las redes sociales. De igual manera, ha suscitado la pregunta: ¿cómo se vincula la decolonialidad con la exposición constante a los contenidos que se promueven en las plataformas digitales y que influyen en las personas?

La transformación digital y la hiperconectividad han generado una creciente dependencia de los sujetos hacia el uso de las redes sociales como herramientas de primera necesidad. A través de ellas, las personas pueden acceder con mayor facilidad a información, bienes, servicios o vínculos sociales que, de otro modo, requerirían más tiempo o esfuerzo (Han, 2017). Esta dinámica ha modificado la forma en que los individuos se perciben a sí mismos, influyendo en sus valores, comportamientos y modos de interacción, hasta el punto de condicionar la subjetividad contemporánea (Zuboff, 2019).

El análisis sobre la vinculación entre decolonialidad y redes sociales plantea una intersección compleja: por un lado, las redes representan un escenario de oportunidades, interacción y emancipación simbólica; por otro, se constituyen como instrumentos de poder que pueden reproducir las lógicas coloniales del control y la dependencia (Mignolo y Walsh, 2018). De esta tensión surgen interrogantes fundamentales: ¿cómo se configura la relación entre la narrativa decolonial y la expansión de las redes sociales? ¿De qué modo estas plataformas pueden funcionar, tanto como espacios de dominación como de resistencia?

Este vínculo evidencia que las redes sociales se proyectan ante los espectadores con un poder simbólico casi absoluto, difícil de controlar por los propios usuarios, y con una enorme capacidad de llegar a las audiencias debido al lugar que ocupan como parte integral de la vida cotidiana.

Por su parte, la narrativa decolonial ofrece la posibilidad de realizar un análisis profundo sobre el poder con el que las redes sociales modelan la percepción de los sujetos y los desafíos que ello implica. Para tal fin, resulta necesario esclarecer los conceptos de colonialismo y persistencia cultural, colonialidad y decolonialidad, así como examinar la influencia de las redes sociales como nuevos mecanismos de construcción o decolonización del saber y la identidad (Walsh, 2009; Quijano, 2000).

Colonialismo y persistencia cultural

El colonialismo, entendido como un sistema de dominación política, económica y epistémica, impuso modelos culturales europeos sobre los pueblos originarios y buscó eliminar sus prácticas, creencias y lenguajes (Mignolo, 2011). Sin embargo, aunque en un primer momento se pretendió suprimir y desaparecer las culturas prehispánicas, este intento no logró consumarse plenamente. Numerosas prácticas sociales, religiosas y artísticas lograron mantenerse, transformarse o mezclarse con elementos europeos, dando origen a procesos de sincretismo cultural (Gruzinski, 1999).

Un ejemplo emblemático de este sincretismo es el culto a la Virgen de Guadalupe, figura que sintetiza el encuentro entre la cosmovisión indígena y la religión católica. Aunque la evangelización pretendía borrar las creencias ancestrales, la adaptación de la figura mariana sobre símbolos prehispánicos, como Tonantzin, permitió conservar elementos de identidad y espiritualidad indígenas dentro del nuevo marco colonial (Lafaye, 1992, p. 87). Este fenómeno demuestra que, aun en contextos de imposición cultural, los pueblos desarrollaron estrategias de resistencia simbólica y reinterpretación.

Hablar de decolonialidad implica reconocer no solo los mecanismos de dominación, sino también las formas de persistencia y reapropiación cultural que han sobrevivido hasta nuestros días. Las redes sociales, en este sentido, pueden verse como un nuevo escenario donde esa resistencia continúa expresándose a través de lenguajes contemporáneos y tecnologías globales (Walsh, 2009).

El sincretismo y la reapropiación no deben entenderse como una simple mezcla de elementos, sino como un proceso de reinterpretación que permite a los pueblos originarios resignificar lo impuesto, dotándolo de nuevos significados. En este sentido, la Virgen de Guadalupe, el Día de Muertos o las danzas rituales no son reliquias del pasado, sino expresiones vivas de una identidad que resiste a la homogeneización cultural.

Internet

La historia del desarrollo del Internet muestra que su origen estuvo motivado por las tensiones geopolíticas entre Estados Unidos y la extinta Unión Soviética (URSS). De acuerdo con Tovar et al. (2014), “en el año 1958, el proyecto espacial Sputnik, desarrollado por la URSS durante la Guerra Fría, alarmó a los Estados Unidos, lo que llevó a la creación de la Advanced Research Projects Agency (ARPA), encargada del desarrollo de nuevas tecnologías de comunicación” (Martínez, 2009, citado en Tovar et al., 2014, p. 32).

El proyecto que esta agencia tuvo a su cargo consistía en desarrollar un sistema que ofreciera mayor seguridad y confiabilidad en la transmisión de información, creando una red de comunicación descentralizada. Tovar et al. (2014) explican que “para resolverlo, se retomaron las investigaciones realizadas por Paul Baran en la agencia RAND (Leiner *et al.*, 1999)”, quien propuso el concepto de conmutación de paquetes. Este principio se implementó por primera vez en 1969, conectando cuatro computadoras ubicadas en distintas universidades de Estados Unidos —Utah, Stanford, Santa Bárbara y Los Ángeles—; esta red se denominó ARPANET, y marcó el nacimiento del Internet (Leiner et al., 2009).

El origen del Internet, por tanto, provino de la interacción entre investigadores académicos y exigencias militares estadounidenses, formando parte de un programa experimental destinado a mantener un sistema de comunicación descentralizado en caso de ataque nuclear (Abbate, 1999). De esta forma, la red surgió como una herramienta estratégica de defensa y seguridad nacional.

El desarrollo posterior del Internet y de la red inalámbrica transformó radicalmente el mundo y se posicionó como uno de los acontecimientos más relevantes de las últimas décadas. Su expansión ha alcanzado dimensiones impensables, generando efectos en la economía, la política, la educación y la vida cotidiana.

Sin embargo, el internet también se ha convertido en un espacio donde se reproducen relaciones de poder global, configurando nuevas formas

de colonialidad digital. Como señalan Couldry y Mejías (2019), las grandes plataformas tecnológicas han desarrollado un “capitalismo de datos” que coloniza la vida humana mediante la apropiación y explotación de la información personal. En este sentido, el internet y las redes sociales pueden comprenderse como herramientas contemporáneas de la colonialidad del poder, del saber y del ser (Quijano, 2000; Mignolo y Walsh, 2018).

Colonialismo

En la relación entre colonialismo y redes sociales es importante destacar el concepto de colonialismo, entendido como el régimen político, económico y cultural mediante el cual un Estado impone su dominio sobre otro territorio ajeno al suyo. Este fenómeno implicó la ocupación, explotación y control sistemático de los recursos, la población y los saberes locales desde centros de poder ubicados en otras latitudes (Osterhammel y Jansen, 2019).

Un ejemplo paradigmático de ello fue la colonización de América Latina por parte del Imperio español, proceso durante el cual las culturas originarias, de lo que hoy constituye el continente americano, fueron en gran medida negadas, invisibilizadas y desplazadas. Las civilizaciones precolombinas como la mexica, la maya o la inca fueron objeto de una política de exterminio material y simbólico que buscaba suprimir sus lenguas, religiones y formas de organización social (Dussel, 2000; Mignolo, 2011).

Durante el colonialismo se configuró una estructura de poder eurocéntrica, encabezada por Occidente, que legitimó la colonización del conocimiento, del saber y del ser (Quijano, 2000; Walsh, 2009). La modernidad desempeñó un papel clave en este proceso, al consolidar la llamada “idea moderna” que situaba a Europa como el centro del conocimiento y de la razón universal. Este paradigma fue reforzado por los avances científicos de los siglos xv y xvi como las teorías heliocéntricas de Copérnico y Galileo, que la Iglesia inicialmente rechazó por contradecir las interpretaciones teológicas dominantes (Burt, 2003).

El llamado “descubrimiento de América” fue presentado como una confirmación del dominio racional y técnico del hombre europeo sobre el

mundo. Sin embargo, las narrativas geopolíticas y filosóficas occidentales invisibilizaron deliberadamente los desarrollos culturales, científicos y sociales de las civilizaciones milenarias que ya habitaban el continente (Maldonado-Torres, 2007). Este silenciamiento sirvió para justificar la expansión colonial y la imposición de un orden global basado en la superioridad occidental y la inferioridad de los pueblos conquistados.

De esta manera, la colonización no se limitó al poder político o económico, sino que avanzó hacia la colonización del ser, de la conciencia humana, de la cultura, las lenguas, las tradiciones e incluso las concepciones de género. La filosofía moderna, inspirada en la tradición griega y en el racionalismo cartesiano, erigió la razón como principio universalmente válido, declarando al pensamiento occidental como el único saber legítimo. De acuerdo con Maldonado-Torres (2007), esta jerarquización epistemológica constituyó la base de la colonialidad del ser, donde el sujeto no europeo fue reducido a una categoría de “no-ser” dentro del marco moderno-colonial.

El poder político, económico y social de Occidente se consolidó, así, como un poder de dominación integral, que abarcó no solo las tierras descubiertas y sus recursos, sino también las vidas de los sujetos colonizados. Los pueblos indígenas fueron reducidos a su corporeidad, convertidos en fuerza de trabajo y despojados de su subjetividad. La colonización del ser implicó destruir la interioridad y la espiritualidad, reduciendo a las personas a su condición física y biológica. Como señala Fanon (2009), el colonialismo “cosifica” al colonizado, transformándolo en un objeto sometido al dominio del colonizador.

Desde esta lógica, se legitimó la idea de que los pueblos nativos eran “primitivos” o “salvajes”, y que el proyecto civilizatorio europeo tenía la misión universal de “redimirlos” mediante la razón, la religión y el trabajo. Este discurso sirvió para justificar la violencia, la esclavitud y la expropiación de los pueblos originarios bajo el pretexto de una supuesta “misión divina” o “humanitaria” (Osterhammel y Jansen, 2019).

La expansión europea impidió que las civilizaciones invadidas participaran del desarrollo cultural y filosófico occidental. Los pueblos originarios fueron excluidos de los procesos educativos y científicos,

y sometidos a procesos de conversión religiosa forzada. Las misiones evangelizadoras y las instituciones coloniales no tenían el propósito de formar sujetos críticos, sino de asegurar su subordinación ideológica y económica al sistema colonial.

Como explica Bolton (2024), los colonizadores españoles “deseaban convertir, civilizar y explotar” a los pueblos indígenas, en una estrategia que combinaba elementos teológicos y políticos. Esta política se sustentaba en lo que Osterhammel y Jansen (2019) denominan un “programa ideológico colonial”: un conjunto de prácticas y discursos destinados a moldear la conciencia de los nativos y justificar su sometimiento bajo el dogma cristiano y la hegemonía europea.

El colonialismo del cuerpo o corpo-política del poder, se manifestó a través del control material de los cuerpos de los pueblos subalternos, usados como mano de obra esclavizada o semiesclavizada. Se trató de una violencia estructural que buscaba extraer los recursos naturales, construir los monumentos y sostener la economía imperial, mientras se negaba a los colonizados la posibilidad de hablar y de habitar sus lenguas y territorios (Mignolo y Walsh, 2018).

En consecuencia, el colonialismo no solo configuró un sistema de explotación económica, sino también una arquitectura simbólica de dominación cultural y epistemológica. La colonización del poder, del saber y del ser permanece activa hasta nuestros días, reproduciéndose en nuevas formas de control social, como el colonialismo digital, que extiende la dependencia hacia las tecnologías, las redes sociales y los flujos globales de información (Couldry y Mejías, 2019; Quijano, 2000).

La colonialidad

En la misma línea de ideas, es necesario abordar la propuesta de la colonialidad como uno de los elementos fundamentales que constituyen el patrón mundial del poder. Según Quijano (1992), “la colonialidad, en consecuencia, es aún el modo más general de dominación” (p. 11). Ésta no se limita al periodo histórico del colonialismo, sino que continúa operando en la modernidad a través de estructuras políticas, epistémicas

y culturales que organizan jerarquías de raza, género y conocimiento (Maldonado-Torres, 2007).

La colonialidad cimentó las bases del paradigma de la racionalidad moderna, consolidando una visión del mundo que privilegia la razón instrumental y el conocimiento científico occidental como únicos criterios de verdad (Dussel, 2000). La gravedad de la colonialidad radica en la crisis que dicho paradigma ha heredado a la humanidad: una crisis civilizatoria que se manifiesta en las múltiples formas de dominación contemporánea, desde la colonialidad del poder, del saber, del ser, del habla, de la cultura y del género (Walsh, 2009).

Estas dimensiones de la colonialidad pueden analizarse a partir de lo que Quijano (1992) denomina las “cuestiones básicas” del pensamiento moderno, como la producción del conocimiento, la dicotomía sujeto/objeto y el principio cartesiano *cogito ergo sum* (“pienso, luego existo”). Bajo esta lógica, los pueblos originarios fueron deslegitimados como sujetos racionales, al ser considerados fuera del proyecto moderno del conocimiento. Fueron colonizados a través del lenguaje y del discurso científico, lo que los marginó de sus propios territorios, lenguas y sistemas de pensamiento (Castro-Gómez, 2005).

La narrativa decolonial permite reconocer las crisis contemporáneas derivadas de estas estructuras: la persistencia del poder político concentrado, los saberes colonizados y las subjetividades moldeadas por la herencia colonial. En la era de la globalización digital, la historia del colonialismo y la colonialidad no ha desaparecido; al contrario, se ha reconfigurado en nuevas formas de dependencia y control. Internet y las plataformas digitales reproducen prácticas de consumo, modas y estilos de vida que generan una aparente sensación de libertad, pero que en realidad producen sujetos colonizados por la tecnología (Couldry y Mejías, 2019).

Las redes sociales constituyen, así, un espacio donde la colonialidad del ser se actualiza: los sujetos se ven absorbidos por dinámicas de exposición constante, de consumo simbólico y emocional, en las cuales su tiempo, cuerpo y subjetividad son explotados. En este sentido, la decolonialidad ofrece herramientas para comprender cómo estas prácticas

revelan la persistencia del poder moderno colonialista, que actúa sobre los cuerpos y las conciencias mediante los medios digitales (Mignolo y Walsh, 2018).

Uso de redes sociales y colonialidad

En la actualidad, el cuerpo humano entendido no solo desde lo físico o biológico, sino como producto de procesos sociales e históricos, ha sufrido profundas transformaciones derivadas de la herencia del colonialismo y de las dinámicas contemporáneas del capitalismo digital (Foucault, 2005). Estas transformaciones se manifiestan en la forma en que los cuerpos son controlados, vigilados y dirigidos a través de las plataformas digitales.

Las redes sociales operan como dispositivos de biopolítica digital, donde los usuarios reproducen comportamientos programados por algoritmos que orientan el consumo, la comunicación y la autoimagen. El cuerpo, convertido en objeto de deseo, de vigilancia y de mercancía, se transforma en un campo de batalla simbólico y político (Preciado, 2019).

De acuerdo con Zamora (2003), “el cuerpo aparece como espacio de sufrimiento y de deseo, escenario de aniquilación y de expectativas de liberación [...] los procesos y luchas se hacen visibles en su destino; bajo su signo se dirimen los conflictos históricos, nunca puramente espirituales” (p. 47). En este sentido, el cuerpo colonial y poscolonial es un territorio de disputa donde se cruzan el deseo, el poder y la resistencia.

El cuerpo, por tanto, encarna una paradoja: por un lado, sufre la dominación; por otro, desea la liberación. Es cuerpo de lenguaje y memoria, portador de una historia que se narra en sus gestos y síntomas. Desde el colonialismo hasta las redes sociales contemporáneas, el cuerpo ha sido moldeado por discursos de poder que buscan disciplinarlo, estetizarlo o convertirlo en un medio de control social (Fanon, 2009; Butler, 1993).

Las redes sociales retoman estos discursos de la modernidad, imponiendo nuevos ideales corporales, estilos de vida y valores que moldean la subjetividad. A través de la repetición de patrones visuales y narrativos, las plataformas digitales generan conciencias dóciles, sujetas a la lógica

del consumo y la auto exposición (Han, 2017). Sin embargo, este proceso también produce malestar: una tensión entre el deseo de reconocimiento y la sensación de vacío.

Según Cardona (2013), al interpretar a Freud, “el malestar no desaparecerá por la vía de la civilización y la técnica, por más que lo prometa el progreso: no debemos olvidar que el ser humano de nuestros días no se siente feliz en su semejanza con un dios” (p. 35). Para Freud, el sufrimiento es el punto de partida de la búsqueda de sentido; cuando el malestar se hace insoportable, el sujeto inicia un proceso de transformación interior. Sin embargo, en el contexto de las plataformas digitales, este malestar se canaliza mediante una dependencia tecnológica que reproduce la colonialidad del ser: los individuos buscan alivio en el consumo, pero terminan más subordinados a los sistemas de control y vigilancia global.

Decolonialidad

El discurso de la decolonialidad se constituye como una narrativa contra-colonial, que se opone a las estructuras epistémicas y políticas heredadas de la modernidad. Su propósito es cuestionar el paradigma de la razón moderna y las formas en que este continúa reproduciéndose en los espacios digitales contemporáneos. De acuerdo con Mignolo (2021), “la descolonización implicaba la descolonización del saber y del ser (esto es, de la subjetividad)” (p. 10).

La propuesta decolonial no surge como una corriente reciente, sino como un proceso histórico paralelo al colonialismo. Desde los primeros siglos de la conquista, los pueblos originarios resistieron activamente las imposiciones occidentales. Un ejemplo de ello se encuentra en las denuncias de Fray Bartolomé de las Casas, quien en *Brevisima relación de la destrucción de las Indias* relató la violencia ejercida contra los pueblos indígenas y reconoció su humanidad, racionalidad y organización cultural (De las Casas, 1986). Su pensamiento inauguró una línea crítica temprana frente al discurso eurocéntrico, que puede considerarse precursora de la sensibilidad decolonial (Dussel, 1994).

Así, la decolonialidad no es una invención moderna, sino la continuidad de múltiples resistencias históricas frente a las violencias del poder oc-

cidental. Desde las periferias América Latina, África y Asia se ha mostrado el “lado oscuro” de la modernidad (Mignolo, 2011), aquel que se oculta tras los discursos de progreso, desarrollo y civilización. Hoy en día, la decolonialidad se consolida como un proyecto crítico y ético que busca desmontar las jerarquías epistémicas y ontológicas heredadas de la colonización (Walsh, 2009; Maldonado-Torres, 2007).

Aunque el discurso racionalista de la modernidad permaneció como dominante durante siglos, actualmente existe una apertura para reflexionar sobre cómo descolonizar el saber y el ser, en todos los ámbitos donde éstos se encuentran fragmentados y colonizados. En el presente análisis, ello se aborda desde la relación entre la decolonialidad y las redes sociales, en tanto espacios donde se reproducen y a veces se cuestionan los patrones de dominación contemporánea (Couldry y Mejías, 2019).

Según Mignolo (2003), la descolonización constituye un “paradigma otro”, es decir, una fuerza crítica que busca liberar al sujeto de las estructuras coloniales del pensamiento (p. 31). Este paradigma no es alternativo en el sentido de marginal, sino otro, porque surge desde la experiencia histórica de los pueblos colonizados y desde epistemologías situadas. En este marco, la decolonialidad y las redes sociales se encuentran vinculadas: aunque el Internet puede funcionar como un espacio de amplificación de voces marginadas, también puede reproducir mecanismos de control y hegemonía cultural.

Las redes sociales, en su dimensión potencialmente emancipadora, permiten visibilizar narrativas subalternas, crear comunidades de resistencia y disputar el monopolio del discurso hegemónico. Sin embargo, al mismo tiempo, operan como una “puerta falsa de liberación” (Han, 2017), donde los sujetos pueden quedar atrapados en la lógica de la autoexposición y el consumo. Los algoritmos, diseñados bajo lógicas capitalistas occidentales, privilegian contenidos que refuerzan estereotipos, modelos de belleza y patrones de éxito que perpetúan el imaginario colonial.

En este sentido, el espacio digital se convierte en un nuevo escenario de colonialidad del ser, donde los sujetos quedan atrapados entre la ilusión de autonomía y la dependencia estructural hacia las plataformas

tecnológicas. Los creadores de contenido, las modas y las tendencias reproducen jerarquías simbólicas que moldean el deseo, el cuerpo y la subjetividad (Foucault, 2005; Preciado, 2019). Las redes sociales instauran así nuevas formas de poder y control neocolonial, en las que los algoritmos sustituyen las antiguas estructuras imperiales.

Entre el sujeto colonizado de la modernidad subyugado por la razón y la misión evangelizadora y el sujeto contemporáneo de las redes sociales, existe una relación de continuidad: ambos se encuentran sometidos a discursos que los exceden. En ocasiones, las plataformas digitales funcionan como espacios de colonización del discurso, donde se reproducen las lógicas del poder central; pero también pueden transformarse en espacios de resistencia simbólica y creación colectiva (Walsh, 2009).

Redes sociales y decolonialidad

La interrogante central que surge es: ¿qué significa hablar de redes sociales desde la decolonialidad? Ello implica reconocer que las plataformas digitales pueden desempeñar simultáneamente funciones coloniales y decoloniales. Desde la perspectiva decolonial, se propone una postura crítica que no solo cuestione las narrativas impuestas desde los centros de poder, sino que también construya nuevas formas de comunicación y conocimiento orientadas al diálogo, la comunidad y la horizontalidad (Mignolo y Walsh, 2018).

Las redes sociales, por su alcance y capacidad de difusión, pueden convertirse en instrumentos de decolonización del saber, al permitir la socialización de luchas, experiencias y saberes de los pueblos históricamente silenciados. No obstante, también pueden generar confusión y homogeneización cultural al promover identidades mediáticas y estilos de vida estandarizados. De ahí la urgencia de desarrollar posturas críticas en materia decolonial, capaces de contrarrestar las narrativas coloniales y capitalistas que dominan las plataformas (Castro-Gómez, 2005).

Un ejemplo contemporáneo se observa en México, donde las redes sociales difunden música popular, particularmente de los géneros grupe-ro y de banda, que en ocasiones glorifica estilos de vida vinculados al

narcotráfico. Estos discursos musicales transmiten modelos identitarios asociados con el poder, la riqueza inmediata y la violencia, legitimando prácticas contrarias a los valores comunitarios tradicionales (Reguillo, 2017). De esta manera, las redes sociales actúan como canales de reproducción cultural y simbólica de la violencia y el consumo.

La imagen del éxito rápido y del lujo, promovida por estas plataformas, perpetúa una lógica aspiracional colonial: el deseo de acceder a la “vida del amo”, de apropiarse del poder que históricamente se les negó a los sujetos subalternos (Žižek, 2008). Sin embargo, la narrativa decolonial se opone a esta estructura jerárquica, proponiendo en cambio la dignidad, la comunidad y el reencuentro con la naturaleza y el territorio como fundamentos del ser y del saber.

La decolonialidad busca así, desplazar el poder vertical de arriba hacia abajo hacia un poder horizontal, basado en el reconocimiento del otro y la palabra colectiva. Se sitúa en el ámbito de la subjetividad plural, desde donde los sujetos se reconocen en el “nosotros” y no en el individualismo moderno. Esta apuesta implica reconstruir el sentido de comunidad no solo en el ámbito virtual, sino también en los espacios escolares, laborales y sociales.

Desde la perspectiva psicoanalítica, el placer inmediato que promueven las redes sociales responde a la lógica del goce (*jouissance*) descrita por Lacan (1977): una búsqueda compulsiva que conduce al sufrimiento y a la alienación. Como señala Cardona (2013), retomando a Freud, el malestar no desaparece mediante la técnica ni el progreso, pues “el ser humano de nuestros días no se siente feliz en su semejanza con un dios” (p. 35). El psicoanálisis revela cómo los sujetos contemporáneos, atrapados en el discurso del capital, se vuelven colonizados por el deseo del otro.

El discurso de las redes sociales reproduce esta misma estructura: determina lo que se debe desear, consumir o admirar. Frente a ello, tanto el psicoanálisis como la decolonialidad invitan a reapropiar el deseo, a liberarlo del mandato capitalista y reorientarlo hacia la comunidad, el lenguaje y la palabra.

Desde los saberes decoloniales producidos en Latinoamérica, África y Asia, se impulsa una epistemología del sur (Santos, 2014), que resiste la lógica extractivista y capitalista de la modernidad. Los sujetos decoloniales se movilizan, no por el lucro o el poder, sino por la dignidad, la memoria y la recuperación de los cuerpos, lenguas, saberes y territorios. La decolonialidad, en suma, constituye un proyecto ético de vida que busca restituir la relación entre humanidad y naturaleza, conocimiento y comunidad.

Marco teórico y metodológico

El enfoque teórico de este trabajo se sustenta en los aportes de la teoría decolonial, particularmente en los planteamientos de Aníbal Quijano (2000), Walter Dignolo (2011) y Catherine Walsh (2009). Estos autores coinciden en que la decolonialidad constituye un proceso de reconstrucción del pensamiento y de la subjetividad desde los márgenes del poder colonial. Dicho proceso implica no solo una crítica al eurocentrismo, sino la creación de epistemologías alternativas que recuperen los modos de existencia, conocimiento y espiritualidad suprimidos por la modernidad/colonialidad (Dignolo y Walsh, 2018).

En esta línea, Maldonado-Torres (2007) desarrolla los conceptos de colonialidad del saber y colonialidad del ser, con los cuales explica cómo el conocimiento y la identidad fueron colonizados a través de mecanismos que impusieron jerarquías epistémicas y raciales. Descolonizar el saber implica, por tanto, un ejercicio de reapropiación de las formas locales y comunitarias de conocimiento, mientras que descolonizar el ser significa recuperar la dignidad humana negada por el sistema moderno-colonial.

Desde esta perspectiva, la decolonialidad no solo denuncia los efectos históricos del colonialismo, sino que propone una reapertura del pensamiento hacia otros horizontes civilizatorios posibles (Dussel, 1994; Santos, 2014). Este proyecto busca desmontar las estructuras de dominación inscritas en el poder, el saber y el ser, y abrir espacios para la producción de conocimiento desde la pluralidad cultural, lingüística y ontológica.

En el contexto actual, las redes sociales representan un escenario donde se reconfiguran las formas de comunicación, identidad y resistencia.

Según Couldry y Mejías (2019), las plataformas digitales son parte de un sistema global de “colonialismo de datos”, donde la vida humana se convierte en recurso económico. No obstante, estos mismos espacios pueden ser resignificados por los sujetos subalternos como herramientas de expresión y descolonización simbólica.

De este modo, el presente estudio asume que la decolonialidad digital se manifiesta cuando las comunidades y los individuos utilizan las plataformas tecnológicas, no solo como medios de difusión cultural, sino como espacios de disputa frente a los discursos hegemónicos y los imaginarios coloniales contemporáneos.

Enfoque metodológico

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque mixto con preeminencia cualitativa, complementada con elementos cuantitativos exploratorios. Se eligió este enfoque porque permite comprender los significados, representaciones y prácticas culturales que emergen en las redes sociales, al tiempo que ofrece datos empíricos sobre tendencias de consumo y preferencias culturales (Flick, 2015; Hernández-Sampieri et al., 2014).

La estrategia metodológica se basa en dos niveles:

- I. Análisis cualitativo de contenido digital: Se realizó una observación no participante de publicaciones en la plataforma TikTok, centrada en la representación de prácticas ancestrales y danzas tradicionales reinterpretadas en contextos digitales contemporáneos. Este análisis buscó identificar cómo los creadores de contenido indígena y mestizo utilizan recursos audiovisuales, narrativos y performativos para reivindicar su identidad cultural y cuestionar los discursos coloniales dominantes en los medios globalizados.

Para el análisis se emplearon categorías emergentes inspiradas en la teoría decolonial: *resistencia simbólica*, *reapropiación cultural* y *visibilización del saber local* (Walsh, 2009; Mignolo, 2011).

- II. Aplicación de encuesta exploratoria: Se diseñó y aplicó una encuesta mixta (preguntas cerradas y abiertas) a una muestra de 40 participan-

tes, seleccionados mediante un muestreo probabilístico simple, con el objetivo de explorar la percepción del público sobre la vinculación entre la decolonialidad y las redes sociales. La encuesta fue aplicada en dos zonas geográficas de la ciudad de Morelia, Michoacán (Centro y Ciudad Universitaria).

La encuesta incluyó ítems sobre:

- Preferencias culturales (danzas tradicionales o prehispánicas vs. bailes actuales).
- Uso y consumo de redes sociales.
- Percepción del impacto de las plataformas digitales en la identidad cultural.

Los resultados fueron clasificados de acuerdo con variables socio-demográficas (edad, sexo, escolaridad y ocupación) para identificar patrones y diferencias significativas.

Resultados exploratorios

Del total de encuestados, 51 % fueron mujeres y 49 % hombres.

En cuanto a las preferencias culturales, se encontró que:

- El 38 % de las mujeres manifestaron preferencia por las danzas tradicionales o prehispánicas, mientras que en los hombres esta preferencia fue del 15 %.
- Respecto a los bailes actuales, el 28 % de las mujeres y el 18 % de los hombres mostraron afinidad hacia ellos.

Estos resultados sugieren que, aunque las diferencias son pequeñas, existe una tendencia hacia la revaloración de las danzas tradicionales y su difusión a través de las redes sociales. Las plataformas digitales, en este sentido, funcionan como un espacio de revitalización cultural, en el que las tradiciones ancestrales encuentran nuevos públicos y formatos de representación global.

De manera general, los hallazgos respaldan la hipótesis de que las redes sociales pueden actuar como escenarios de resistencia simbólica, per-

mitiendo a los pueblos originarios y a los sujetos mestizos reivindicar sus raíces y desafiar las narrativas eurocéntricas dominantes (Mignolo y Walsh, 2018; Quijano, 2000).

Análisis de caso:
danzas tradicionales y TikTok

Las danzas tradicionales prehispánicas constituyen un campo simbólico de resistencia, espiritualidad y memoria colectiva. Estas expresiones no solo son manifestaciones artísticas, sino también actos rituales que reafirman la identidad indígena y el vínculo con la tierra, la comunidad y los ancestros. Como explica López Austin (1994), en las culturas mesoamericanas “el cuerpo danzante reproduce la cosmovisión del universo, estableciendo un diálogo entre lo humano y lo divino” (p. 156).

Para este análisis se consideraron principalmente las danzas mexicas y las danzas concheras, por su relevancia como prácticas vivas de herencia prehispánica. Estas danzas integran música, indumentaria y movimientos rituales que condensan significados religiosos, filosóficos y comunitarios. Su persistencia a lo largo de los siglos refleja la resistencia cultural de los pueblos originarios frente a los procesos de homogeneización colonial.

Al ser trasladadas al entorno digital, particularmente en plataformas como TikTok, estas danzas adquieren nuevos significados y formas de representación. Los jóvenes reinterpretan los movimientos rituales, incorporan música contemporánea y aprovechan los recursos audiovisuales para compartir el legado ancestral con audiencias globales. Este fenómeno puede entenderse como un ejercicio de reapropiación simbólica, donde lo ancestral se reinterpreta desde un lenguaje moderno sin perder su carga espiritual ni su sentido de pertenencia (De la Cadena, 2010).

Por ejemplo, en múltiples videos de TikTok se observa la recreación de la danza de los concheros, acompañada de textos explicativos sobre su origen y su significado espiritual. Esta práctica combina la estética digital con la narrativa decolonizante, al utilizar la lógica algorítmica de la viralidad para amplificar mensajes de identidad y resistencia. De

este modo, la plataforma diseñada originalmente para el entretenimiento rápido se transforma en un medio de insurgencia epistémica (Mígnolo y Walsh, 2018).

El uso de las redes sociales, en este contexto, constituye una forma de descolonización digital, al permitir que los cuerpos y las voces indígenas se reapropien del espacio mediático global. Según Ginsburg (2002), las comunidades indígenas utilizan los medios digitales, no solo como herramienta de comunicación, sino como un “nuevo territorio para la supervivencia cultural”, en el cual pueden conservar, reinterpretar y difundir sus cosmovisiones.

Así, la danza deja de ser únicamente un ritual local y se convierte en una herramienta política y comunicativa. Su reproducción digital no diluye su sentido simbólico, sino que lo proyecta hacia nuevas audiencias, conectando lo ancestral con lo contemporáneo. Como plantea Walsh (2009), estas prácticas pueden entenderse como actos de reexistencia, es decir, estrategias que permiten “vivir y pensar de manera distinta dentro de un mundo que insiste en imponer una única forma de ser y de conocer” (p. 42).

Resultados del proyecto

La convergencia entre decolonialidad y redes sociales revela una tensión central: las plataformas digitales, si bien emergen de una lógica capitalista y global, también pueden ser subvertidas y transformadas en espacios de resistencia cultural.

Los contenidos digitales que visibilizan tradiciones, lenguas originarias y rituales ancestrales funcionan como actos de reexistencia (Walsh, 2009), al permitir que las identidades subalternas se expresen desde sus propios códigos culturales. Estas prácticas insertan la memoria y la espiritualidad en circuitos comunicativos globales, transformando los algoritmos hegemónicos en herramientas de empoderamiento y pedagogía cultural (Couldry y Mejías, 2019; Santos, 2014).

En el análisis de los materiales observados en TikTok y los resultados de la encuesta aplicada en Morelia, se identificó que existe una predispo-

sición positiva hacia la difusión de danzas tradicionales mediante redes sociales. El público tanto indígena como mestizo, reconoce estas plataformas como espacios que pueden fortalecer la identidad y fomentar el respeto por las raíces culturales.

Los datos obtenidos muestran que, aunque los porcentajes de preferencia entre los bailes actuales y las danzas tradicionales son cercanos, existe una tendencia a favor de la revalorización cultural. Esta preferencia refleja el interés de las nuevas generaciones por conectar con sus orígenes a través de medios digitales accesibles y atractivos.

Asimismo, los resultados sugieren que las redes sociales pueden funcionar como herramientas pedagógicas para la transmisión cultural, al integrar aprendizaje, estética y participación comunitaria. De esta manera, se favorece el conocimiento intergeneracional y el diálogo intercultural entre los usuarios, lo cual contribuye a dignificar las culturas originarias y promover una visión de la tecnología al servicio de la comunidad.

En síntesis, los hallazgos del proyecto permiten afirmar que las redes sociales y en particular TikTok pueden operar como espacios decoloniales de difusión cultural, siempre que sean utilizadas con conciencia crítica y responsabilidad social. Como advierte Huyssen (2003), la memoria en la era digital requiere de mediaciones que permitan mantener viva la experiencia histórica sin convertirla en mero espectáculo. En ese sentido, los contenidos de danza y ritual indígena en plataformas digitales representan una resistencia creativa frente al olvido, al tiempo que impulsan una nueva pedagogía decolonial para las generaciones del siglo XXI.

Conclusiones

Las redes sociales no deben entenderse únicamente como espacios de entretenimiento, sino como territorios simbólicos y políticos donde se configuran nuevas formas de resistencia cultural, identidad y producción de conocimiento. En este sentido, la decolonialidad como proyecto epistemológico, ético y político, se presenta como una vía para reapropiar el saber, el cuerpo y la identidad frente a los discursos hegemónicos de la modernidad colonial (Quijano, 2000; Walsh, 2009; Mignolo, 2011).

Desde esta perspectiva, el entorno digital puede funcionar como un campo de disputa y resignificación cultural. Las plataformas digitales, pese a estar insertas en lógicas capitalistas y eurocéntricas, pueden ser reconfiguradas por los sujetos subalternos para narrar sus propias historias, revitalizar sus lenguas y proyectar sus expresiones simbólicas al ámbito global (Couldry y Mejías, 2019).

Lejos de haber sido suprimidas, las culturas prehispánicas continúan manifestándose en distintas formas de continuidad histórica y resistencia: desde las fiestas patronales y las danzas tradicionales hasta los contenidos virales que reinterpretan símbolos ancestrales. El caso de la Virgen de Guadalupe, analizado por Gruzinski (1999) y Lafaye (1992), muestra que la colonización no logró borrar la herencia indígena; más bien, propició formas híbridas de espiritualidad que persisten hasta hoy. Del mismo modo, las redes sociales pueden actuar como espacios contemporáneos de sincretismo, donde lo ancestral se rearticula dentro del lenguaje digital y global.

Cuando las prácticas digitales se vinculan conscientemente con las raíces históricas, éticas y simbólicas de los pueblos, pueden convertirse en ejercicios auténticamente descolonizantes. Reconocer estas continuidades y su resignificación en los medios digitales permite comprender la profundidad de la lucha por la identidad, la memoria colectiva y la dignidad epistémica en el siglo XXI (Santos, 2014).

No obstante, este proceso también plantea desafíos. El acceso ilimitado a la información digital puede derivar en una colonialidad del ser y del saber (Maldonado-Torres, 2007), donde la subjetividad humana se ve moldeada por los algoritmos, el consumismo y la lógica del capital. Por ello, la decolonialidad invita a repensar críticamente el uso de la tecnología, fomentando su apropiación ética y comunitaria, orientada al rescate de los saberes ancestrales, las epistemologías del sur y las prácticas solidarias.

Las redes sociales, en tanto generadoras de contenido y herramientas de difusión masiva, pueden emplearse para rescatar y revalorar la identidad cultural, siempre que su uso se dirija a la formación crítica y a la divulgación de conocimientos documentados. En este sentido, las tecnologías

no deben reemplazar la experiencia comunitaria, sino fortalecerla como medio pedagógico, creativo y emancipador.

Propuesta educativa decolonial derivada del proyecto

A partir del presente análisis, se propone una estrategia educativa decolonial que articule las tecnologías digitales con la recuperación de los saberes y valores de las civilizaciones originarias de América. Esta propuesta se sustenta en tres líneas de acción:

1. Revalorización curricular de los conocimientos ancestrales: Incluir en los planes y programas escolares contenidos sobre las civilizaciones precolombinas, su astronomía, arquitectura, medicina, cosmovisión y filosofía, no como pasado estático, sino como conocimiento vigente y aplicable a los desafíos contemporáneos (Walsh, 2009; Dussel, 2015).
2. Pedagogías interculturales digitales: Promover el uso crítico de redes sociales y plataformas digitales para difundir contenidos culturales, lingüísticos y artísticos producidos por comunidades locales. Las redes pueden ser laboratorios de innovación pedagógica si se orientan hacia la reexistencia digital, es decir, hacia la producción de narrativas que resistan la homogeneización global (Mignolo y Walsh, 2018).
3. Formación ética y reflexiva del sujeto digital: educar en el discernimiento y la autorreflexión sobre el uso del tiempo, los contenidos y las emociones en el espacio digital. De este modo, se fomenta una subjetividad crítica, capaz de identificar los mecanismos de poder y consumo que perpetúan la colonialidad contemporánea (Freire, 1970; Maldonado-Torres, 2007).

De esta manera, la educación se convierte en un campo de acción decolonial que une la memoria con la tecnología, el pensamiento crítico con la acción colectiva y la identidad local con la ciudadanía global. Las redes sociales pueden ser espacios para la reconstrucción del tejido social, la creación de comunidades de aprendizaje solidario y la recuperación de los saberes negados.

En suma, la decolonialidad y las redes sociales comparten una potencialidad emancipadora cuando se utilizan desde la conciencia, la creatividad y la comunidad. Como sostiene Walsh (2018), el pensamiento decolonial “no busca sustituir una verdad por otra, sino abrir horizontes de sentido donde los pueblos puedan imaginar y construir futuros desde su propio lugar en el mundo” (p. 63). ▲

Referencias

- Abbate, J. (1999). *Inventing the internet*. MIT Press.
- Bolton, D. (2024). *The Spanish conquest and colonial legacies in Latin América*. Routledge.
- Bolton, H. (2024). La misión como institución fronteriza en las colonias Hispanoamericanas. *Revista Tiempo Histórico*, 15(28), 119-144. <https://revistas.academia.cl/index.php/tiempohistorico/article/view/2752/2769>
- Burtt, E. A. (2003). *The metaphysical foundations of modern physical science*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of “sex.”* Routledge.
- Cardona, C. (2013). *Freud y el malestar en la cultura: Reflexiones sobre la técnica y la subjetividad contemporánea*. Universidad Nacional de Colombia.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero: Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750–1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Cardona, H. (2013). Cuerpo e Internet: una aproximación desde el psicoanálisis. *Khatarsis*, 53-78.
- Castells, M. (2009). *Communication power*. Oxford University Press.
- Couldry, N., y Mejías, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- De la Cadena, M. (2010). *Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections beyond “Politics.”* *Cultural Anthropology*, 25(2), 334–370. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1360.2010.01061.x>
- De las casas, B. (1991). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Italia: A. Er. Revista de Filosofía [Original de 1552].
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: Hacia el origen del mito de la modernidad*. Nueva Utopía.
- Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 41–53). CLACSO.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur: Descolonización y transmodernidad*. Akal.
- Fanon, F. (2009). *Los condenados de la tierra* (E. Palacios, Trad.). Fondo de Cultura Económica. [Original de 1961].
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2005). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber* (A. Pescador, Trad.). Siglo XXI. [Original de 1976].
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Ginsburg, F. (2002). *Screen memories: Resignifying the traditional in indigenous media*. In F. Ginsburg, L. Abu-Lughod, & B. Larkin (Eds.), *Media worlds: Anthropology on new terrain* (pp. 39–57). University of California Press.

- Gruzinski, S. (1999). *La colonización de lo imaginario: Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. Fondo de Cultura Económica.
- Han, B.-C. (2017). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Huyssen, A. (2003). *Present pasts: Urban palimpsests and the politics of memory*. Stanford University Press.
- Lacan, J. (1977). *El seminario, libro XI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (J. A. Miller, Ed.). Paidós.
- Lafaye, J. (1992). *Quetzalcóatl y Guadalupe: La formación de la conciencia nacional mexicana*. Fondo de Cultura Económica.
- Leiner, B. M., Cerf, V. G., Clark, D. D., Kahn, R. E., Kleinrock, L., Lynch, D. C., Postel, J., Roberts, L. G., & Wolff, S. (2009). *A brief history of the Internet*. ACM SIGCOMM Computer Communication Review, 39(5), 22–31. <https://doi.org/10.1145/1629607.1629613>
- López Austin, A. (1994). *Tamoanchan, Tlalocan: lugares de origen*. Fondo de Cultura Económica.
- López Austin, A. (1994). *Cuerpo humano e ideología: Las concepciones de los antiguos nahuas* (Vol. 1). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Maldonado-Torres, N. (2007). *On the Coloniality of Being: Contributions to the Development of a Concept*. *Cultural Studies*, 21(2–3), 240–270.
- Mignolo, W. (2003). *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/Diseños globales*. Madrid : Akal Ediciones.
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Mignolo, W., y Walsh, C. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis*. Duke University Press.
- Mignolo, W. (2021). *Historia mundial de la decolonialidad: Volumen I*. Gedisa.
- Mignolo, W. (2021). *Desobediencia Epistémica*. Argentina: Ediciones del Signo. https://monoskop.org/images/9/9b/Mignolo_Walter_Desobediencia_epistemica_retorica_de_la_modernidad_logica_de_la_colonialidad_y_gramatica_de_la_descolonialidad_2010.pdf
- Osterhammel, J., y Jansen, J. (2019). *Colonialismo. Historia, formas, efectos*. Siglo XXI España. <https://archive.org/details/osterhammeljungenjansenjanc.colonialismo-sigloxxi/page/n4/mode/1up>
- Preciado, P. B. (2019). *Un apartamento en Urano: Crónicas del cruce*. Anagrama.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Peru Indígena*, 13(29), 11-20. <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2000). *Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America*. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533–580.
- Reguillo, R. (2017). *Necromáquina: Cuando morir no es suficiente*. NED Ediciones.
- Santos, B. de S. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Routledge.
- Tovar, J., Martínez, R., y Leiner, B. (2014). *Historia de Internet: De ARPANET a la sociedad en red*. Universidad Nacional de Colombia.
- Tovar, D., Pimienta, L., y Ramirez, E. (2014). *Innternet: Más allá de la superficie*. *Revista Científica*, 80-90.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from*

ARTÍCULOS

each other: Basic Books.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*: Abya-Yala.

Zamora, A. (2003). Políticas del Cuerpo . *Iglesia Viva*, 25-46.

Zamora, M. (2003). *El cuerpo y la historia: Ensayos sobre la experiencia corporal*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Žižek, S. (2008). *Violence: Six sideways reflections*. Picador.

Zuboff, S. (2019). *The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power*. PublicAffairs.

Gramática de la NEM y su aplicación en los contenidos de los campos formativos de la fase V (5° grado de primaria): una propuesta de articulación didáctica

Cruz Alberto González Díaz¹

Alma Rosa Santoyo Jacobo²

Erandi Rubí Ávila Martínez³

Iván Vidales Pascual⁴

Enseñar siempre: en el patio y en la calle como en la sala de clase.

Enseñar con la actitud, el gesto y la palabra.

Gabriela Mistral

Resumen

Este artículo se acerca a los documentos rectores de la NEM y a los libros de texto gratuito de quinto grado de primaria, quinta fase de la educación básica en México, para extraer su gramática, esto es, la conceptualización de sus palabras clave: plan de estudio, perfil de egreso, programas sintético y analítico, planeación didáctica, contenido, fase,

¹ Doctor en Historia por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesor Investigador de la Universidad de la Ciénega del Estado de Michoacán de Ocampo. Correo electrónico: gcruzalberto@gmail.com

² Lic. en Formación Docente en Educación Básica por las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Profesora del Colegio Amalia Solórzano. Correo electrónico: alma.santoyo.4082@gmail.com

³ Lic. en Formación Docente en Educación Básica por las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Educadora Comunitaria de Acompañamiento (CONAFE). Correo electrónico: erandi.avila.2454@gmail.com

⁴ Lic. en Formación Docente en Educación Básica por las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García. Educador Comunitario de Acompañamiento (CONAFE). Correo electrónico: ivan_vipa@hotmail.com

proyecto, PDA, eje articulador, metodologías, escenario y campo formativo. Posteriormente, hace énfasis en la articulación de un contenido de cada campo formativo, acercándose a los proyectos y escenarios en que puede trabajarse, haciendo uso de los saberes y lecturas propuestos por la NEM.

Palabras clave: contenido, campos formativos, NEM, fase cinco, articulación

Abstract

This article aligns with the guiding documents of the New Mexican School Model and the Fifth Grade Free Textbooks, corresponding to the fifth phase of basic education in Mexico. Its aim is to extract and conceptualize the following key terms: study plan, graduation profile, synthetic and analytical programs, didactic planning, content, phase, project, PDA, articulating axis, methodologies, scenario, and training field. Subsequently, it emphasizes the articulation of content within each training field, examining the projects and scenarios in which it can be applied, by utilizing the knowledge and readings proposed by the New Mexican School Model.

Keywords: conceptualization, didactic planning, training field, projects, articulation

Introducción

La NEM, es el modelo educativo implementado por la 4T⁵ desde el ciclo escolar 2023-2024, para contrarrestar 36 años del proyecto educativo y cultural del neoliberalismo (Canal 22, 2022).

El Estado, a través de la nueva escuela mexicana, buscará la equidad, la excelencia y la mejora continua con la educación, para lo cual colocará al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Tendrá como objetivos el desarrollo humano integral del educando, reorientar el Sistema Educativo Nacional, incidir en la cultura educativa mediante la corresponsabili-

⁵ El término hace referencia a la “Cuarta Transformación de México”. El concepto fue promovido por el expresidente de México, Andrés Manuel López Obrador (2018-2024), quien aseguraba que su gobierno estaba impulsando una serie de cambios profundos y estructurales, equiparables a los acaecidos en la Independencia (1810-1821), la Reforma (1857-1861) y la Revolución Mexicana (1910-1920).

dad e impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y la comunidad [...] la nueva escuela mexicana comprende la formación para la vida de los educandos, así como los planes y programas de estudio, la vinculación de la escuela con la comunidad y la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza aprendizaje [...] la participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes, para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio, con especial atención en los contenidos regionales y locales, además de los contextos escolares, la práctica en el aula y los colectivos docentes, y la construcción de saberes para contribuir a los fines de la nueva escuela mexicana. (H. Congreso de la Unión, 2019, pp. 6, 9, 35)

Su implementación se fue gestando en 2019, con la reforma al artículo 3° constitucional, donde se estableció:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lecto-escritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras. (H. Congreso de la Unión, 2019, p. 6).

Su inclusión —también en 2019—, en los artículos 11°, 17° y 95° de la *Ley General de Educación*, desembocó en la promulgación en 2022, del nuevo *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* (SEP, 2022a) y en la publicación, en 2023, de los *Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las fases 2 a 6* (SEP, 2023b) una vez que se presentó a la opinión pública nacional, en las Conferencias Mañaneras, la nueva familia de Libros de Texto Gratuito, del 8 al 18 de agosto de 2023 (Canal Catorce, 2023).

En este artículo, se revisará la gramática de la NEM, la forma en que sus elementos constitutivos se organizan y combinan, en un ejercicio previo al acto creativo de la planeación didáctica. Dichos elementos necesitan

ser correctamente conceptualizados para propiciar su correcto abordaje. Su adecuada comprensión, se constituye en sí misma, como un desafío formidable para los profesores en servicio y aquellos que están en formación, ya sean normalistas, universitarios o estudiantes de instituciones públicas y privadas de educación superior, profundizaremos en este aspecto en la descripción de la problemática.

La gramática de la NEM, está conformada por el *Plan de Estudio 2022*, el Perfil de Egreso, los Programas Sintéticos, el Programa Analítico y la Planeación Didáctica. También se debe conceptualizar: contenido, fase, proyecto, Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA), escenario, eje articulador, metodología y campo formativo. Agradecemos a las lectoras y lectores, el ejercicio de serenidad necesaria para dilucidar brevemente cada uno de estos elementos, en la medida en que vayan haciendo su aparición. En la segunda parte de este artículo, esta labor será ampliamente recompensada, con la observación de la articulación de todos estos elementos en el tratamiento de cuatro contenidos de los campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano a lo comunitario —un contenido por campo formativo— pertenecientes todos ellos al quinto grado de primaria (Fase V de la NEM). Veremos cómo en cada ejercicio de articulación, se intenta la consecución de las especificidades del campo, así como las de Perfil de Egreso de la educación básica en México.

Descripción de la problemática

La necesidad de describir y comprender los elementos constitutivos de la NEM, nació con la premura de su implementación oficial, en el ciclo escolar 2023-2024, a pesar de que la misma se venía anunciando desde los años 2019, 2022 y el propio 2023, una vez que se superó el *impasse* de la pandemia por Covid-19. Al anunciarse su inexorable aplicación, se pudo detectar incertidumbre e inquietud por parte de profesores y directivos de educación básica en Michoacán, así como en los estudiantes de licenciaturas de educación y carreras afines, con los que los autores de este artículo hemos tenido relación. Los temores radicaban —principalmente— en el galimatías que implicaba la nueva terminología que planteaba la NEM, pero, sobre todo, el desafío de la planeación por

proyectos, dónde encontrar los contenidos, las diferentes metodologías, los distintos escenarios para su implementación, la “desaparición” de las asignaturas, los campos formativos, el manejo de los nuevos libros texto, y, sobre todo, ¿qué demonios son y con qué se comen los ejes articuladores?⁶

Herramientas metodológicas de esta aproximación

Aunque esta propuesta se basa —principalmente— en la metodología de la investigación documental, hunde sus raíces en la metodología clásica de la investigación científica, al observar, detectar y delimitar una problemática específica que no es otra que la carencia de herramientas procedimentales lo suficientemente claras, para comenzar a diseñar planeaciones didácticas, a través de distintas metodologías de proyectos. Lo anterior nos llevó a consultar de primera mano —y sin intermediarios— los nuevos *Programas de Estudio* (SEP, 2023b), para identificar y localizar los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de la fase V, 5° de primaria, así como el nuevo *Plan de Estudio* (SEP, 2022a), para lograr la comprensión cabal de los *ejes articuladores*, los *campos formativos* y la organización de las *fases* de aprendizaje. Descubrimos que el abordaje y profundización de los contenidos temáticos, depende en mayor o menor medida de la curiosidad de estudiantes y docentes, y que ambos procesos pueden realizarse a través de los libros *Nuestros Saberes* y *Múltiples Lenguajes*, sin que estos sean los únicos caminos. Con los libros de *Proyectos de Aula*, *Escolares* y *Comunitarios*, se proponen trabajos en distintos escenarios, y con las diversas metodologías y distintos caminos para realizarlos. No huelga decir que los contenidos abordados en los saberes, lecturas y distintos proyectos nos sitúan ya, además de los *campos formativos* específicos, en las distintas perspectivas, enfoques o *3 ejes articuladores* en que pueden ser tratados.

⁶ La mayoría de las autoras y autores de este artículo, pudieron experimentar en carne propia la segunda parte del fin de ciclo 2022-2023, cuando aún estaban vigentes los denominados *Aprendizajes Clave* del modelo o plan de estudio anterior, así como la incertidumbre que significó iniciar el ciclo escolar 2023-2024, con el nuevo modelo educativo y los nuevos libros de texto gratuitos.

Plan de Estudios 2022

Integra curricularmente los campos formativos, los ejes articuladores y los contenidos fundamentales de estudio desarrollados en los Programas de Estudio o Sintéticos de las fases 2 a 6 de la educación básica en México. Articula el trabajo interdisciplinario, la problematización de la realidad y la elaboración de proyectos, así como los propósitos de formación general expresados en el Perfil de Egreso. Además, se estructura en torno a la autonomía profesional del magisterio, a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al derecho humano a la educación de las y los estudiantes. (SEP, 2022a, pp. 4-5).

Perfil de Egreso

Proporciona la visión integral de los aprendizajes que las y los estudiantes habrán de desarrollar a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, integrando las capacidades y valores expresados en los ejes articuladores, con los conocimientos, actitudes, valores habilidades y saberes aprendidos gradualmente en los campos formativos, cualidades y saberes que les permitirán seguir aprendiendo. (SEP, 2022a, pp. 85, 86-87).

El perfil de egreso de la educación básica, aspira a lograr en lo estudiantes los siguientes elementos: Identidad personal y colectiva (I), Diversidad étnica, cultural, lingüística, sexual, política, social y de género (II), Equidad de género (III), Valoración de capacidades cognitivas, físicas y afectivas, para beneficio personal y de la comunidad (IV), Pensamiento autónomo y conciencia social (V), Cuidado de la naturaleza y bienestar personal (VI), Interpretación de fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales (VII), Interacción en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad para emprender proyectos personales y colectivos (VIII), Intercambio de ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes (IX), y Desarrollo de pensamiento crítico que les permita valorar conocimientos, saberes, la historia y la cultura (X). (SEP, 2022a, pp. 86-87). Al menos seis de ellos (II, IV, VII, VIII, IX y X) se relacionan directamente con los contenidos del campo formativo Lenguajes; cinco, con Saberes y pensamiento científico (V, VI, VII, IX, X). La totalidad de los rasgos, según nuestro criterio,

tienen relación con los campos formativos Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano y lo comunitario.

Programas de Estudio de las fases 2 a 6

Los Programas de Estudio —también llamado Sintéticos— representan el primer nivel de concreción curricular. En ellos

se presentan los elementos centrales para el trabajo docente, y [...] se perfila la posibilidad de que maestras y maestros [...] determinen los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje, con base en el análisis de las necesidades particulares de cada escuela [...] Consiste en un planteamiento de Contenidos nacionales para la Educación Básica, entendido lo nacional como espacio de lo común desde la diversidad que nos caracteriza como país. [...] se considera un documento inacabado, en tanto que cada uno de los Contenidos que se presentan deberá someterse al proceso de contextualización por parte del colectivo docente. (SEP, 2023b, p. 244)

Al reposicionar las problemáticas comunitarias, escolares y áulicas, y la autonomía profesional docente en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el tratamiento por asignaturas desaparece, y el currículo nacional se flexibiliza agrupándose en temáticas o contenidos por campos formativos, que plantean “situaciones cotidianas relacionadas con diversos saberes y aprendizajes disciplinares”. Los contenidos pueden abordarse desde diversos enfoques o “puntos de vista plurales y diversos a través de siete *Ejes articuladores* que vinculan los temas de diferentes disciplinas con un conjunto de saberes comunes”. (SEP, 2024c, p. 4) Los Programas Sintéticos están organizados en 6 fases. Educación Inicial: 0-3 años, primera; Educación Preescolar: 1º, 2º y 3º, segunda; Educación Primaria: 1º y 2, tercera; 3º y 4º, cuarta; 5º y 6º, quinta; la sexta fase, está conformada en su totalidad, por los tres grados de la Educación Secundaria.

Programa Analítico

Constituyen el segundo nivel de concreción curricular. Lo que implica que después de realizar una lectura de la realidad escolar y comunitaria de las niñas y niños que se atienden, se lleve a cabo una cuidadosa

elección de los contenidos nacionales que se trabajarán, con o sin contextualización a la realidad que se experimenta. Esta contextualización puede incluir la integración de contenidos o saberes no contemplados en el programa sintético, reconociendo con ello “espacios de codiseño curricular a nivel escolar para incorporar problemáticas, temas y asuntos comunitarios locales y regionales, como contenidos necesarios para enriquecer la propuesta curricular.” (SEP, 2022a, p. 137).

Antes de abordar las temáticas propuestas por el p^énsum nacional, el colectivo docente determina, a través del primer plano del Programa Analítico: Lectura de la realidad, las condiciones de los niños que atiende y las problemáticas de la comunidad en la que se encuentra; con base en ello, se eligen los contenidos nacionales —sin ajustes o contextualizados— que se trabajarán, así como los contenidos nuevos, que tienen que ver más con el contexto local y/o regional. Con ello se concreta el segundo plano del Programa Analítico: Contextualización. Realizado lo anterior, se procede con la secuenciación y temporalidad de lo planeado, finalizando con ello el tercer plano del Programa Analítico: Formulación. (SEP, 2023b, pp. 333-337).

Planeación Didáctica

Es el tercer nivel de concreción curricular, donde los contenidos o saberes a trabajar confluyen con uno o varios de los siete ejes articuladores considerados por la NEM —Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas— en una metodología secuenciada que privilegia el trabajo de los contenidos por proyectos, utilizando para ello diversas metodologías, dependiendo del campo formativo en el que se esté realizando el trabajo docente. (SEP, 2023b, p. 334).

Contenidos

Saberes o conocimientos disciplinares de la realidad. La NEM privilegia el trabajo por proyectos, para tratar los contenidos nacionales sin ajustes o contextualizados de los programas sintéticos, así como aquellos saberes sugeridos por el colectivo docente, los estudiantes y/o la comunidad.

Para abordarlos, además de la preparación y el talento de alumnos y docentes, se cuenta con la nueva familia de libros de texto gratuito, misma que incluye, al menos en la fase 5 que nos ocupa: un libro de “lecciones” o conocimientos *Nuestros Saberes* (SEP, 2024c), un libro de lecturas *Múltiples Lenguajes* (SEP, 2024d), tres libros de proyectos: *Aula* (SEP, 2024e), *Escolares* (SEP, 2024f) y *Comunitarios* (SEP, 2024g), y *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro* (SEP, 2024h). Esta fase cuenta también con el libro, *Cartografía de México y el mundo* (SEP, 2024i).

Los contenidos, agrupados en cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano y lo comunitario, deben ser abordados preferentemente —y de manera respectiva— por las siguientes metodologías: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM, por sus siglas en inglés)⁷, Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendizaje de Servicio (AS) (SEP, 2022).

Fase

En la NEM, cada una de las seis etapas o trayectos formativos de la educación básica recibe el nombre de fase, mismas que en conjunto abarcan la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria; a saber:

- Fase 1. Educación Inicial: 0-3 años.
- Fase 2. Educación Preescolar: 1º, 2º y 3º de Preescolar.
- Fase 3. Primero y segundo grado de Educación Primaria.
- Fase 4. Tercer y cuarto grado de Educación Primaria.
- Fase 5. Quinto y sexto grado de Educación Primaria.
- Fase 6. Primero, segundo y tercer grado de Educación Secundaria.

Proyecto

Plan de trabajo de algo que se quiere hacer o realizar y que incluye los pasos para hacerlo. En el caso de la NEM, la metodología a seguir, está determinada por el campo formativo al que pertenece el contenido que se va a abordar, a saber: Lenguajes (Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios); Saberes y pensamiento Científico (STEAM); Ética, naturaleza y sociedades (ABP) y De lo humano y lo comunitario (AS).

⁷ Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics.

Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA)

Son los recorridos o rutas posibles que dan cuenta de las formas en las que niñas, niños y adolescentes se apropian de aprendizajes que les permiten comprender el mundo que les rodea e intervenir en distintas situaciones (SEP, 2023b, p.4). Pueden consultarse en los Programas de Estudio de cada una de las fases (SEP, 2023b).

Ejes articuladores

Son los rasgos humanos deseables en la formación de ciudadanas y ciudadanos de una sociedad democrática, desde una perspectiva plural y diversa. Son también una perspectiva ética y un enfoque, para acercarse a los contenidos del programa de estudio y generar confluencias con cada uno de ellos. (SEP, 2022a, pp. 89-93). La NEM propone los siguientes: Inclusión, Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica, Igualdad de género, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Artes y experiencias estéticas. (SEP, 2022a, pp. 93-123).

Metodologías sociocríticas de la NEM

Conjunto de métodos que se siguen en una investigación o exposición, o en determinada disciplina, atendiendo a su sistematicidad y aplicaciones. En el caso de la NEM, las metodologías didácticas sugeridas por campo formativo —Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (Lenguajes), STEAM (Saberes y pensamiento científico), ABP (Ética, naturaleza y sociedades) y AS (De lo humano y lo comunitario) —

no son las únicas alternativas didácticas, pues se reconoce que [las y los maestros] desde su experiencia y conocimiento, pueden aportar otras propuestas que les permitan problematizar la realidad para la puesta en marcha de diversas estrategias de solución. Tampoco pretenden ser un recetario que limite su creatividad y autonomía profesional [... por tanto...] las metodologías sociocríticas para el abordaje de cada Campo formativo [...] sólo representan una posibilidad de acercamiento a los elementos disciplinares que integran cada Campo, en ningún momento pretenden ser un recetario que limite la creatividad, el desarrollo y la autonomía profesional del magisterio que expresa el Plan de Estudio 2022. (SEP, 2022a, pp. 63-64).

No huelga decir, que el escenario, es el espacio físico donde tiene lugar el proceso de enseñanza de los contenidos de cada campo formativo, a través de las metodologías implicadas, y que deberá de ser, preferentemente: el aula, la escuela y la comunidad.

Campos formativos

El campo formativo, se conceptualiza como el trasfondo que resalta lo que en él existe; la pluralidad de saberes y conocimientos de distintas disciplinas, con la que es posible acercarse a la realidad que se quiere estudiar. Simplificándolo mucho, es también, la suma de los contenidos que lo constituyen. (SEP, 2022a, pp. 124-127) Los contenidos temáticos, agrupados en campos formativos aglutinan diversos saberes y aprendizajes disciplinares. La NEM plantea cuatro: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano y lo comunitario, y sugiere que sean trabajados con las siguientes metodologías sociocríticas que ya hemos mencionado: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, STEAM, ABP y AS, sin que esto implique una camisa de fuerza que limite la autonomía y creatividad docente o el abordaje con otras metodologías.

A partir de la siguiente sección, se verá qué tanto podrán los contenidos seleccionados de cada campo formativo, debidamente articulados con el andamiaje conceptual y las herramientas didácticas referidas, coadyuvar a trabajar las especificidades de los campos que se han descrito. Para ilustrar la forma de trabajar los contenidos de los campos formativos del *Programa de Estudio* diseñado para el 5° grado de la fase V, se propone la siguiente articulación de los libros de texto gratuito 2024-2025, con lo que se abordará tangencialmente el tercer nivel de concreción del currículo: la planeación didáctica del docente.

Lenguajes: su abordaje en 5° de primaria

El objeto de aprendizaje de este campo formativo, se constituye a partir de las experiencias y la interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes como el español, las lenguas indígenas, los lenguajes artísticos, el inglés, la Lengua de Señas Mexicana, la oralidad,

la lectura, la escritura, la sensorialidad, la percepción y la composición, es decir, la diversidad de formas de comunicación y expresión donde signos y significados se relacionan a través de sistemas lingüísticos, visuales, gestuales, espaciales, aurales o sonoros. Para su tratamiento, se sugiere la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.⁸ (SEP, 2022a, pp. 128-129).

En el programa sintético de la fase V, que comprende el 5° y 6° grados de primaria, se pretende que las y los estudiantes consoliden la apropiación de los lenguajes oral, escrito y artístico, y valoren la diversidad cultural y lingüística, a través de exposiciones de temas libres, debates y discusiones; de igual suerte, se deberá fortalecer la lectura y escritura críticas, la planeación y escritura de textos, revisados, corregidos y editados; se deberán fortalecer las prácticas orales y escritas bilingües, particularmente en lengua indígena. No se olvidará la experimentación con los lenguajes artísticos, así como la reflexión, análisis, interpretación, y apreciación de las diferentes manifestaciones culturales; la experimentación de las estéticas de los lenguajes, deberá permitir la expresión de sensaciones, emociones, sentimientos, necesidades, ideas y experiencias. (SEP, 2023b, pp. 258-259). El campo formativo en cuestión posee 24 contenidos. Trabajaremos con uno de ellos para ilustrar nuestro planteamiento.

Narración de sucesos autobiográficos⁹

El Proceso de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de este *contenido*, plantea que el estudiante:

Lee textos autobiográficos y reflexiona sobre las razones por las que suelen estar narrados en primera persona del singular. Determina los sucesos autobiográficos que desea narrar y los organiza lógicamente, resaltando los aspectos más significativos. Escribe la narración de los

⁸ Esta metodología, permite la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno. Se compone de tres fases y once momentos.

⁹ Preguntas generadoras sugeridas: ¿Qué es una narración? Si pudieras dibujar o escribir sobre un momento especial ¿Cuál sería y por qué? ¿Qué palabras usarías para describir una aventura o un juego que te haya marcado? ¿Qué es una descripción?

hechos autobiográficos, haciendo uso de comas, puntos y seguido, puntos y aparte y dos puntos, para dar claridad y orden a las ideas. Describe personas, lugares y hechos a través del uso de reiteraciones, frases adjetivas, símiles e imágenes, y mantiene la referencia a los mismos en toda la narración por medio de pronombres y sinónimos. Por último, hace y recibe sugerencias sobre aspectos de mejora, y comparte con la comunidad educativa las versiones finales. (SEP, 2023b, p. 260).

Para lograrlo, dispone de los saberes “La narración y su orden lógico”, “Reglas de puntuación”, “Descripción” y “Las opiniones” (SEP, 2024c, pp. 14-16, 21), mismas que funcionarán como conceptos clave para llevar a cabo el contenido, que involucra al eje articulador Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura. Para complementar el tratamiento del contenido, se sugieren las lecturas: “El avión” y “El dominó” (SEP, 2024d, pp. 64-71, 226-236), en las se integra el eje articulador ya mencionado. Para alcanzar el PDA, la NEM plantea en el escenario Aula, el proyecto: “¡Que fluyan las descripciones!” (SEP, 2024e, pp. 10-21) basado en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios. Ahí, los estudiantes se convertirán en investigadores y creadores de un libro acordeón, sobre la situación del agua en sus comunidades. Para alcanzar este propósito, comenzarán empapándose de la información relacionada con el tema, que será proporcionada por sus familiares y gente de confianza, mediante la celebración de una pequeña entrevista; a través de esa información, conocerán la existencia de algunos ríos o lagos de su comunidad y poco a poco generarán conciencia ante la situación del porqué se pierden algunos de ellos, distinguiendo cómo estaban antes y cómo se encuentran ahora.

Se sugiere tomar en cuenta textos adicionales relacionados con el tema, que proporcionarán sus libros de *Múltiples Lenguajes* y *Nuestros saberes*. Para complementar, los pequeños investigadores recolectarán más información en fuentes diversas como: libros de texto, libros de biblioteca, internet, así como testimonios y observaciones, con el fin de crear descripciones y proporcionar sugerencias. Justo en ese momento del proyecto, el docente puede intervenir con las lecturas sugeridas, para que los alumnos comprendan lo que es una descripción y qué elementos pueden usar para realizarla. Como resultado, la pequeña investigadora y

el pequeño investigador, podrán realizar su libro acordeón con sus propias descripciones, ilustraciones y fotografías. Esta actividad, resaltará la creatividad de los pequeños investigadores, para que puedan presentarlo a su comunidad como resultado o producto de su investigación. Este proyecto involucra los ejes Pensamiento crítico y Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura.

Saberes y pensamiento científico: su abordaje en 5° de primaria

Este campo busca la comprensión y explicación de los fenómenos y procesos naturales desde la diversidad social de los saberes. Por tanto, el conocimiento científico es visto tan solo como una más de estas construcciones, a la que habría que sumar otras concepciones y métodos para conocer y comprender el mundo, entre las que se encuentran las formas de acercarse al conocimiento que han creado diferentes culturas y comunidades, sin soslayar el lenguaje de la ciencia, expresada en sus disciplinas clásicas como: Matemáticas, Biología, Física y Química. (SEP, 2022a, pp. 130-132).

Para la fase V, se pretende que los estudiantes consoliden los conocimientos que serán la base para la fase 6 (educación secundaria), lo que implica “el desarrollo de una forma de pensar reflexiva, organizada y crítica respecto a la comprensión y explicación de fenómenos y procesos naturales y la resolución de problemáticas de manera más activa” (SEP, 2023b, p. 278).

Lo anterior, permitirá el conocimiento del cuerpo, el medio ambiente y el universo; también de las matemáticas y de la modelación a partir de la construcción de representaciones, la solución de problemas con ayuda de la tecnología y la ciencia, sin soslayo de los saberes interculturales y la resolución de problemáticas con el auxilio de las matemáticas y las ciencias naturales. (SEP, 2023b, pp. 279-280). A continuación, se verá, cómo se puede abordar uno de sus 23 contenidos.

Etapas del desarrollo humano: proceso de reproducción y prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y embarazos en adolescentes, en el marco de la salud sexual y reproductiva¹⁰

En este contenido, el PDA consiste en que el estudiante

Describe a la infancia, adolescencia, madurez y vejez como parte del desarrollo humano, así como las características, necesidades, responsabilidades, formas de pensar y cuidados generales en cada una de ellas. Comprende que el embarazo es resultado de una relación sexual, a partir de describir y representar con modelos el proceso general de la reproducción en los seres humanos: fecundación, embarazo y parto, que implica la toma de decisiones libres e informadas y su prevención y planificación es responsabilidad tanto de hombres como de mujeres, y que forma parte de sus derechos sexuales y reproductivos. Analiza diversas situaciones acordes a su contexto relacionadas con el ejercicio de la sexualidad para reconocerlo como un derecho de todas las personas, y de vivirla de manera libre, informada, segura como parte de la salud sexual. Argumenta acerca de la importancia de los vínculos afectivos, la igualdad, el respeto, la responsabilidad, y la comunicación en las relaciones de pareja con la finalidad de prevenir violencia en el noviazgo y embarazos en la adolescencia, considerando su proyecto de vida y el inicio de la actividad sexual. (SEP, 2023b, pp. 281-282)

Para ejecutarlo, disponemos de varias lecturas breves que pueden ayudar a entender las etapas del desarrollo humano y sus características, las principales son “Reproducción humana” y “Etapas del desarrollo” (SEP, 2024c, p. 75). Se puede complementar con los textos “Fecundación” (SEP, 2024c, p. 76), “Embarazo adolescente”, “Espermatozoides” y “Métodos anticonceptivos” (SEP, 2024c, p. 75), brindando información puntual y visual para comprender el funcionamiento de los aparatos reproductores. Para aprender sobre la adolescencia en otras culturas, se recomienda la lectura “Piel parlante” (SEP, 2024d, pp. 136-137). La

¹⁰ Preguntas generadoras sugeridas: ¿Qué cambios han notado en su cuerpo desde que eran más pequeños? ¿Qué creen que significa pasar de ser un niño para convertirse en un adolescente? ¿Por qué creen que es importante aprender sobre los cambios que ocurren cuando crecemos?

NEM propone trabajar con el proyecto “¿Qué está pasando con mi cuerpo?” en el escenario Aula (SEP, 2024e, pp. 144-159), fundamento en la metodología Aprendizaje Basado en Indagación (STEAM).

Los estudiantes trabajarán en identificar las etapas del desarrollo humano y sus características. Adicionalmente, se elaborarán modelos para representar el funcionamiento de los aparatos reproductores. Por último, para completar el estudio del contenido, se recomiendan como recursos adicionales, revisar la lectura “Las etapas del desarrollo humano” (CCH-UNAM, 2025) y la guía “Eficacia de los métodos anticonceptivos” (ACOG, 2025), mismas que ofrecen información complementaria sobre la salud sexual y reproductiva. Los ejes articuladores involucrados: Inclusión, Pensamiento Crítico, Vida saludable, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, Interculturalidad crítica y Artes y experiencias estéticas.

Ética, naturaleza y sociedades: su abordaje en 5° de primaria

Este campo formativo, aborda la relación del ser humano con la sociedad y la naturaleza desde la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales, en comunidades situadas histórica y geográficamente. Se pretende que los estudiantes entiendan y expliquen las relaciones sociales y culturales de las que forman parte, describiéndolas, analizándolas e interpretándolas con diversas formas de observación y registro, estableciendo nexos y ámbitos de pertenencia regional, nacional, latinoamericanista y mundial. Lo anterior, busca la responsabilidad y acción de los estudiantes en temáticas ambientales, culturales, de género y de respeto a los derechos humanos. Para el tratamiento de este campo, se sugiere la metodología ABP (SEP, 2022a, pp. 132-134).

En la fase V, este campo formativo busca que los estudiantes comprendan la diversidad biológica y cultural de México y el mundo, desde el entorno familiar y comunitario, hasta llegar a la realidad nacional, desde una perspectiva histórica, geográfica, cívica y ética. De igual suerte, se reconoce la democracia como una forma de vida expresada en la república representativa, laica, federal, pluricultural y plurilingüe que somos, y se promueve el diálogo, la negociación y la mediación, para resolver los conflictos del presente, sin olvidar las enseñanzas del pasado,

priorizando nuevas formas identitarias y de relación entre las personas y los grupos que aquellas conforman. En ese sentido, se reconoce a las niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, y se promueve la cultura de la denuncia ante cualquier violación a la integridad física o emocional de los educandos, anteponiendo la convivencia pacífica por encima de las diferencias que pudieran existir entre los miembros de la comunidad educativa. El estudio de las transformaciones sociales tiene una perspectiva ética de libertad, justicia e igualdad, con respeto a las minorías y grupos vulnerables, y con énfasis en los procesos migratorios y los movimientos sociales y políticos, como la Intervenciones Extranjeras, la Reforma, el Porfiriato, la Revolución Mexicana, la Posrevolución, la Guerra Cristera, el Maximato y el Cardenismo, considerando el análisis crítico tanto del pasado como del presente. (SEP, 2023b, pp. 299-300). Veamos la articulación de los elementos de la NEM, en uno de sus 20 contenidos.

La democracia como forma de gobierno en México y su construcción a través de la historia¹¹

En este *contenido* —y de acuerdo a su PDA— el alumno de educación básica

Indaga acerca de las transformaciones en las formas de gobierno de nuestro país, durante el siglo XIX, destacando las luchas entre federalistas y centralistas, mismas que sentaron las bases para la constitución de una República representativa, democrática, laica y federal; así como la participación política de las mujeres en México en el siglo XIX. Argumenta por qué se requiere de la participación de todas las personas y pueblos que integran una sociedad, considerando el carácter pluricultural y lingüístico del país, para que la democracia sea una forma de vida, en los distintos ámbitos de convivencia. (SEP, 2023b, pp. 308-309)

Para lograrlo, dispone de la lectura sintética “El México independiente” (SEP, 2024c, pp. 179-182), misma que involucra al eje articulador Pensa-

¹¹ Preguntas generadoras sugeridas: ¿Qué es la democracia? ¿Por qué es considerada como la mejor forma de gobierno? ¿Cuándo y dónde nació? ¿Existen otras formas de gobierno? ¿En qué consisten? ¿Qué otras formas de gobierno, ha tenido México? ¿Con cuál le ha ido mejor a nuestro país?

miento crítico. También se sugiere “La independencia mexicana” (SEP, 2024c, pp. 169-184), una lectura un poco más extensa. El tratamiento del contenido puede iniciarse con la lectura del texto “La tumba de Cuauhtémoc, el joven abuelo de México” (SEP, 2024d, pp. 192-199), mismo que integra los ejes Interculturalidad crítica y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. Para alcanzar el PDA, la NEM plantea en el escenario Aula, el proyecto “La injusticia social en la independencia” (SEP, 2024e, pp. 226-243), basado en la metodología ABP. Ahí, los estudiantes deberán auxiliar a un grupo de intrépidos crononautas (viajeros en el tiempo), para que logren cargar en la computadora de su nave, la información relativa a la desigualdad, la injusticia, el racismo y el clasismo que se vivía en la Nueva España, antes de su independencia; de esta forma, los crononautas podrán reactivar su motor cronológico para continuar con sus aventuras. En algún momento del proyecto, se plantea la elaboración de una historieta, para ello puede consultarse la lectura “Elementos que conforman la historieta” (SEP, 2024c, pp. 46-47), misma que integra los ejes articuladores Pensamiento crítico, Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y Artes y experiencias estéticas. El proyecto integra los ejes Pensamiento crítico, Interculturalidad crítica e Igualdad de género. Finalmente, no deberían desestimarse como recursos adicionales, los libros: *Barradas: el último conquistador español. La invasión a México de 1829* (Ruiz de Gordejuela, 2019), *El imperio de Iturbide* (Anna, 1991), *Del imperio al triunfo de la Reforma. Adaptación Gráfica* (Vázquez, 2013) y *Patria* (Taibo II, 2019), así como el documental homónimo de esta última publicación (Gueilburt, 2019).

De lo humano y lo comunitario

El objeto de aprendizaje de este campo formativo son las experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas, conocimientos, saberes y valores obtenidos a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como del lugar en el que se encuentran las y los estudiantes. El campo se centra en el análisis de situaciones, problemas y en las intervenciones requeridas para la satisfacción de esas necesidades. Se vincula directamente con las problemáticas de los ejes articuladores Vida saludable, Inclusión, Igualdad de género e Interculturalidad crítica. Para el tratamiento de este campo, se sugiere la metodología de Aprendizaje de Servicio (SEP, 2022a, pp. 134-136).

Durante la fase V, se atenderán los cambios físicos, cognitivos, emocionales y sociales que experimentan niñas y niños, en búsqueda de su bienestar individual y colectivo, en la familia, la escuela y la comunidad. Se potenciará la atención a las diferencias de toda índole —discapacidad, aptitudes sobresalientes, lengua indígena, etc.— con miras a favorecer la inclusión y desarrollar todas la potencialidades afectivas, motrices, creativas, de interacción y solución de problemas. Se atenderá la educación socioemocional y el fortalecimiento de la personalidad, sin descuidar la salud individual y colectiva, inculcando hábitos que minimicen los accidentes, la violencia y las adicciones. Finalmente, deberá atenderse la solución de problemas con acuerdos que permitan la convivencia asertiva, con miras al fortalecimiento de ideas y prácticas que procuren la organización y participación en las tareas propuestas y en las soluciones de los problemas de forma equitativa, en los distintos escenarios donde aquellas se celebren (SEP, 2023b, pp. 325-327). Veamos qué de lo anterior puede plantearse, en uno de los 16 contenidos del campo.

Las familias como espacio para el desarrollo del sentido de pertenencia y autonomía, para una sana convivencia¹²

En este contenido, el PDA consiste en que el estudiante “Participa en distintas formas de convivencia en la familia, para fortalecer su sentido de pertenencia y afecto. Reflexiona acerca de los valores heredados de la familia, para el desarrollo de una sana convivencia en la escuela y la comunidad.” (SEP, 2023b, p. 327). Se busca que investigué cómo la convivencia familiar influye en el desarrollo personal y social de los individuos, y cómo se ve reflejada en las prácticas, valores y tradiciones de las familias mexicanas.

Para echar a andar el proceso, puede hacerse uso de dos breves saberes: “Distintas formas de convivencia en la familia” y “Sentido de pertenencia y afecto” (SEP, 2024c, pp. 192-193). En conjunto, ayudarán a comprender al alumno, el reconocimiento de la propia identidad a partir de la interacción con los miembros de la familia y el entorno cultural

¹² Preguntas generadoras sugeridas: ¿Cómo definirías a tu familia y qué valores crees que son fundamentales en ella? ¿Qué diferencias y similitudes encuentras entre tu familia y las de tus amigos o conocidos? ¿Cómo crees que la convivencia familiar afecta la manera en que te relacionas con los demás fuera de casa?

que se comparte. Si así se cree necesario, se puede complementar con las lecciones “Los valores”, “Conflictos surgidos en la escuela y casa” y “Alternativas de solución” (SEP, 2024c, pp. 194-196), que facilitarán el desarrollo del aprendizaje integrando los ejes articuladores Inclusión, Interculturalidad crítica, Igualdad de género y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura.

Se aconseja compartir en el aula, la lectura medianamente extensa “Entre melodías” (SEP, 2024d, pp. 90-93), reforzando el reconocimiento de la familia como formadora de identidad y orientando la reflexión sobre la inclusión, el respeto y la equidad dentro de la estructura familiar. Si se está en la necesidad de optar por una lectura más breve, se puede consultar “Oda a mi abuela” (SEP, 2024d, p. 128), su temática y estructura poética activa el eje articulador Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y ambas lecturas se ligan con los ejes articuladores Pensamiento crítico e Interculturalidad crítica.

A fin de trabajar el PDA, la NEM propone en el escenario Aula, el proyecto “Me reconozco a través de mi familia” (SEP, 2024e, pp. 272-283), bajo la metodología ABP y los ejes Inclusión, Interculturalidad crítica, Igualdad de género y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura. El proyecto tiene como objetivo que los estudiantes se reconozcan a sí mismos en relación con su familia, al mismo tiempo que reflexionan sobre los elementos comunes y diversos que existen dentro de la familia mexicana. El proyecto plantea que los estudiantes trabajen en la creación de una historieta, representando diferentes momentos significativos en la vida familiar, tanto en contextos históricos como en situaciones cotidianas. La historieta será la herramienta para que los estudiantes exploren y expresen su propia visión sobre la convivencia familiar.

Para finalizar, si se busca ampliar el aprendizaje, se sugieren los recursos complementarios: “La convivencia familiar y sus factores implicados en dos comunidades del municipio de Anserma-Caldas” (Palomino y Torro, 2014), “El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo” (Huerta Orozco, 2018), “El conflicto en las instituciones escolares” (Pérez-Archundia, E., y Gutiérrez-Méndez (2016) y “Cultura y valores” (UNESCO, 2022).

Reflexiones finales

A lo largo de este artículo, discurrimos sobre los orígenes de la NEM, y planteamos que su creación es la respuesta de la 4T al proyecto cultural y educativo del neoliberalismo. Como se advirtió, esta propuesta comenzó a gestarse con las reformas al artículo 3° constitucional y la *Ley General de Educación* en 2019, a las que siguieron la presentación de la NEM en el *Plan de Estudio* 2022, y su concretización en los *Programas sintéticos* de 2023. Desde la introducción, advertimos que nuestra investigación, inminentemente de índole documental, hunde sus raíces en la metodología clásica de la investigación científica, al observar, detectar y delimitar la problemática de la carencia de herramientas procedimentales claras, para que los profesores de educación básica comiencen a diseñar planeaciones didácticas, a través de las distintas metodologías de proyectos.

Lo anterior nos llevó a consultar de primera mano —y sin intermediarios— los *Programas de Estudio* (SEP, 2023b), para identificar y localizar los contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de la fase V, 5° de primaria, así como el nuevo *Plan de Estudio* (SEP, 2022a), para lograr la comprensión cabal de los *ejes articuladores*, los *campos formativos* y la organización de las *fases* de aprendizaje. Descubrimos que el abordaje y profundización de los contenidos temáticos, depende en mayor o menor medida de la curiosidad de estudiantes y docentes, y que ambos procesos pueden realizarse a través de los libros *Nuestros Saberes* y *Múltiples Lenguajes*, sin que estos sean los únicos caminos. Sin quererlo, descubrimos que lo anterior responde a las preguntas *qué enseñamos*, *qué aprendemos*. Con los libros de *Proyectos de Aula*, *Escolares* y *Comunitarios*, descubrimos los trabajos en los distintos escenarios —dónde aprendemos— y con las metodologías sociocríticas descubrimos cómo lo aprendemos. No huelga decir que los contenidos abordados en los saberes, lecturas y distintos proyectos nos situaron, además de los *campos formativos* específicos, en las distintas perspectivas, enfoques o ejes articuladores en que pueden ser tratados, sin que esto imposibilite un abordaje desde otra perspectiva.

Desde la introducción, se propuso dar a conocer la gramática de la NEM, para entender cómo contribuye el tratamiento de los contenidos de los

campos formativos Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades, y De lo humano y lo comunitario, de la fase V —en quinto grado de primaria—, a la consecución de los rasgos del perfil de egreso y a las especificidades de cada campo formativo. ¿Qué tanto los contenidos, PDA's y proyectos aquí presentados contribuyen a la consecución de estos fines?

El primero de ellos, “Narración de sucesos autobiográficos”, además de coincidir plenamente con una de las funciones principales que la NEM —generar tipos específicos de subjetividades—, fortalece el primero de los rasgos del perfil de egreso, el de Identidad personal y colectiva (I). Este proyecto, articulado por el eje Apropriación de las culturas a través de la lectura y la escritura, contribuye a la construcción cultural de la identidad del estudiante, tal y como lo plantea el campo formativo Lenguajes. Finalmente, para efectos específicos de este campo en el programa sintético de la fase V, la articulación de la propuesta contribuye en el terreno individual y colectivo al reconocimiento de la diversidad (étnica, cultural, lingüística, sexual, de género, social, de capacidades, necesidades, condiciones, intereses y formas de pensar expresadas en el ejercicio), así como al diálogo intercultural e inclusivo.

El tratamiento del contenido “Etapas del desarrollo humano: proceso de reproducción y prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS) y embarazos en adolescentes, en el marco de la salud sexual y reproductiva”, toca al menos dos de los rasgos globales del perfil de egreso: Cuidado de la naturaleza y bienestar personal (VI) y Equidad de género (III). De igual suerte, dentro de los elementos propios del campo formativo Saberes y pensamiento científico, específicamente de la fase V, el contenido fortalece el conocimiento de los procesos naturales del cuerpo desde la Biología, así como la reflexión crítica respecto a la toma de decisiones en la vida de los futuros adolescentes.

La temática o contenido “La democracia como forma de gobierno en México y su construcción a través de la historia”, se vincula con los siguientes rasgos del Perfil de egreso: Identidad personal y colectiva (I), Interpretación de fenómenos, hechos y situaciones históricas, culturales, naturales y sociales (VII) y Desarrollo de pensamiento crítico que

les permita valorar conocimientos, saberes, la historia y la cultura (X). Las particularidades abordadas del campo Ética, naturaleza y sociedades, tienen que ver con la comprensión crítica de los procesos sociales, políticos, naturales y culturales tratados histórica y geográficamente; en concreto, en la fase V, se encuentra el énfasis por reconocer a la democracia, como una forma de vida expresada en una república representativa, laica, federal, pluricultural y plurilingüe, que privilegia el diálogo, la negociación y la mediación para resolver los conflictos del presente, sin olvidar las enseñanzas del pasado, priorizando nuevas formas identitarias y de relación entre las personas y los grupos que estas conforman.

El último contenido, “Las familias como espacio para el desarrollo del sentido de pertenencia y autonomía, para una sana convivencia”, se vincula con los siguientes elementos del Perfil de Egreso: Identidad personal y colectiva (I), Valoración de capacidades cognitivas, físicas y afectivas, para beneficio personal y de la comunidad (IV), Cuidado de la naturaleza y bienestar personal (VI) e Interacción en procesos de diálogo con respeto y aprecio a la diversidad para emprender proyectos personales y colectivos (VIII). El campo formativo De lo humano y lo comunitario, privilegia entre otras cosas, las experiencias socioafectivas individuales y colectivas, siendo la familia la primera responsable de favorecer estos elementos. En la fase V, se enfatiza el trabajo con los cambios socioemocionales que experimentan niñas y niños, en búsqueda de su bienestar individual y familiar, su convivencia asertiva y su implicación en la solución pacífica de los problemas.

Los contenidos seleccionados y su articulación con las herramientas de la NEM, apuntan al máximo logro dentro los elementos del perfil de egreso de la educación básica mexicana y de las especificidades de los cuatro campos formativos abordados a través del tratamiento de los contenidos con los diferentes proyectos y metodologías. Como se puede observar, la articulación y correspondencia de los elementos necesarios para trabajar los campos formativos en la fase V (5° grado de primaria), en sus distintos escenarios y con sus respectivas metodologías, y de acuerdo con el enfoque y perspectiva de los ejes articuladores implicados, no sólo se antoja deseable sino necesaria, en un mundo que apela a la capacidad de los estudiantes para generar procesos de investigación autóno-

mos, que ofrezcan soluciones a problemáticas reales con conocimientos interdisciplinarios aplicados desde distintas perspectivas. Los proyectos seleccionados, se enfocan en el intento de proporcionar una educación integral, que dé cuenta de la apropiación de la identidad y el lenguaje escrito (autobiografía), la salud personal y el autocuidado (educación sexual y prevención de ITS y embarazos), así como la práctica de la democracia y de una convivencia familiar saludable.

La autonomía profesional, reflejada en la posibilidad del codiseño curricular, materializada en la concreción del plan analítico, brinda la posibilidad de que profesores, estudiantes, familias y comunidades, participen en la reestructuración del currículo, posibilitando con ello el compromiso de una interacción flexible con los contenidos de los nuevos libros de texto gratuitos y su necesaria articulación y adecuación en el contexto local. Por tanto, las y los estudiantes, las familias y las profesoras y profesores involucrados en esta fase y grado, cuentan al menos con cinco libros que posibilitan el tratamiento de los contenidos temáticos: el libro de *Nuestros saberes* o lecciones, el libro de lecturas o *Múltiples Lenguajes*, y los tres libros de proyectos de *Aula*, *Escolares* y *Comunitarios*, sin contar los libros *Cartografía de México y el mundo* (SEP, 2024i) y *Un libro sin recetas* (SEP, 2024h).

Creemos que el principal desafío para que la NEM se implemente con propiedad a lo largo y ancho del territorio que cubre el Sistema Educativo Nacional, radica en la posibilidad de que los profesores en servicio y en formación sean apropiadamente acompañados en la implementación de las distintas metodologías que la conforman, así como en su articulación, ya que cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para su correcta intelección y contextualización en las realidades comunitarias, escolares y áulicas que les toca vivenciar. Las profesoras y profesores de México, depositarios de un inconmensurable e inagotable talento, y una creatividad y compromiso social a toda prueba, pueden realizar esta labor, siempre y cuando, las autoridades educativas escolares cercanas (pero también las distantes), creen las condiciones necesarias para que la instrumentalización de la NEM termine por transformar la realidad educativa nacional, al abandonar el enciclopedismo y la fragmentación del conocimiento, y virar hacia la integración de la vida y la realidad, con el auxilio de la interdisciplinariedad. ▲

Referencias

- ACOG. (22 de enero de 2025). *Eficacia de los métodos anticonceptivos*. ACOG The American College of Obstetrician and Gynecologists. <https://www.acog.org/womens-health/infographics/eficacia-de-los-metodos-anticonceptivos>
- Anna, T. E. (1991). *El Imperio de Iturbide*. Conaculta-Alianza Editorial.
- Canal Catorce. (2023). *Conferencias Vespertinas Nuevos Libros de Texto Gratuitos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/playlist?list=PLQbfmX0RP0ZMD-471Y8Umb0QBvzb0b7u6R>
- Canal 22. (2022, 27 de octubre). *El proyecto cultural del neoliberalismo* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=44iAkhHxrhg&t=90s>
- CCH UNAM. (22 de enero de 2025). *Las etapas del desarrollo*. Portal Académico del CCH. Obtenido de Portal Académico del CCH: https://portalacademico.cch.unam.mx/repositorio-de-sitios/experimentales/psicologia2/pscII/MD1/MD1-L/etapas_desarrollo.pdf
- Gueilburt, M. (Director). (2019). *Patria* [Documental; Video]. Doc & Films Productions.
- H. Congreso de la Unión. (07 de junio de 2019). *Ley General de Educación*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Huerta Orozco, A. (2018). El sentido de pertenencia y la identidad como determinante de la conducta, una perspectiva desde el pensamiento complejo. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 83-97. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n16/2448-8550-ierediech-9-16-83.pdf>
- Palomino, M. L., y Torro, L. E. (2014). La convivencia familiar y sus factores implicados en dos comunidades del municipio de Anserma-Caldas. *Criterio Libre Jurídico*, 11(1), 65-84. HYPERLINK “<https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/685>” <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/criteriojuridico/article/view/685>
- Pérez-Archundia, E., y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46146811010>
- Ruiz de Gordejuela Urquijo, J. (2019). *Barradas: El último conquistador español. La invasión a México de 1829*. Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM). https://inehrm.gob.mx/recursos/Libros/Barradas_El_ultimo_conquistador.pdf
- SEP. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos. Ciclo escolar 2022-2023*. México: SEP.
- SEP. (2022a). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: SEP.
- SEP. (2023b). *Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las fases 2 a 6*. México: SEP.
- SEP. (2024c). *Nuestros saberes: Libro para alumnos, maestros y familia. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP. (2024d). *Múltiples Lenguajes. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP. (2024e). *Proyectos de Aula. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP. (2024f). *Proyectos Escolares. Quinto grado*. México: SEP.
- SEP. (2024g). *Proyectos Comunitarios. Sexto grado*. México: SEP.

ARTÍCULOS

SEP. (2024h). *Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 5*. México: SEP.

SEP. (2024i). *Cartografía de México y el mundo*. México: SEP.

Taibo II, P. I. (2019). *Patria*. Planeta, 3v.

UNESCO. (12 de septiembre de 2022). *Cultura y valores*. UNESCO. <https://www.unesco.org/es/biodiversity/culture>

Vázquez, J.Z. (2013). *Del imperio al triunfo de la Reforma. Adaptación Gráfica*. El Colegio de México.

Transdisciplinariedad y Modelo CASEL para el desarrollo de habilidades socioemocionales en Educación Secundaria

Ernesto Valencia Gutiérrez¹

María Guadalupe Ruiz Sanchez²

Blanca Elizabeth Jaramillo Carrillo³

Resumen

En este artículo se analizan las nociones clave y principios de la teoría transdisciplinar del paradigma de la complejidad, así como del Modelo *Collaborative for Academic, social, and Emotional Learning* (CASEL) y cómo es que estas teorías educativas se pueden vincular en una propuesta transdisciplinar con un enfoque sociocrítico para el desarrollo de habilidades socioemocionales en el nivel de educación secundaria con el modelo CASEL, respondiendo a los propósitos fundamentales de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), propuesta educativa vigente en México. Esta propuesta transdisciplinaria se desarrolló en la comunidad de Cuitzeo del Porvenir en Michoacán, en la Secundaria Federal Jesús Romero Flores durante el ciclo escolar 2024- 2025 con estudiantes de primer grado, como una alternativa de intervención educativa para potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales bajo la metodología transdisciplinaria.

Este trabajo se muestra como una opción viable e importante para reorientar la práctica docente en el nivel secundaria, buscando no solo la construcción de contenidos, sino también pretendiendo el óptimo desarrollo de habilidades socioemocionales, trabajando con la comunidad a partir de la transdisciplinariedad, para potenciar en el estudiante una formación integral y para la vida.

¹ Doctorante del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos” (IMCED)

² Doctorante del IMCED

³ Doctora en Política, Gobernabilidad y Políticas Públicas. Docente del IMCED y del Instituto Tecnológico Nacional de México Campus Morelia

Palabras clave: Transdisciplinariedad, habilidades socioemocionales, modelo CASEL, educación secundaria.

Abstract

This article seeks to clarify key notions and principles of Transdisciplinary theory within the Complexity Paradigm, alongside the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) model. It then explores the potential for linking these educational frameworks within a transdisciplinary proposal employing a socio-critical approach to foster socio-emotional skills at the secondary education level. This integration utilizes the CASEL model and aligns with the fundamental purposes of the *Nueva Escuela Mexicana (NEM)*, the current educational program in Mexico. This transdisciplinary proposal was developed and implemented in the community of *Cuitzeo del Porvenir, Michoacán*, at the *Jesús Romero Flores* Federal Secondary School during the 2024-2025 academic year with first-grade students. It functioned as an alternative educational strategy aimed at enhancing the development of socio-emotional skills through a transdisciplinary methodology.

This work presents itself as a viable and significant option for reorienting teaching practices at the secondary level towards not only the construction of content but also the development of socio-emotional competencies through collaborative engagement with the community. By embracing transdisciplinary – working from, through, and beyond disciplinary boundaries – this approach aims to cultivate the holistic development of students, equipping them with essential life skills for comprehensive formation.

Keywords: Transdisciplinary, socio-emotional skills, CASEL model, secondary education.

Introducción

En la actualidad los problemas sociales, culturales y educativos se presentan de forma más compleja. La praxis educativa ha puesto en evidencia que los enfoques tradicionales, basados únicamente en el trabajo de disciplinas separadas, no siempre son suficientes para comprender ni atender adecuadamente estos desafíos. Las disciplinas académicas han sido muy valiosas para generar conocimientos especializados, muchas veces no permiten ver la realidad de manera completa ni responder a sus variadas dimensiones. Por esta razón surge la transdisciplina, como una

propuesta que busca unir diferentes formas de conocimiento, su objetivo es integrar saberes académicos con conocimientos prácticos para lograr una comprensión más completa de la realidad.

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación básica constituye un eje esencial para la formación integral de los estudiantes del siglo XXI. Existen investigaciones que han demostrado que dichas habilidades no solo mejoran la convivencia escolar y el bienestar personal, sino que también inciden positivamente en el rendimiento académico y en la construcción de ciudadanía responsable (Goleman, 1995; CASEL, 2020).

En esta investigación, se muestra cómo la transdisciplina es una opción viable e importante en el desarrollo de habilidades socioemocionales con el modelo de aprendizaje social y emocional *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, por sus siglas en inglés) en las niñas, niños y adolescentes de secundaria, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que coloca al estudiante como un verdadero protagonista de su aprendizaje en su interacción con su comunidad para potenciar el desarrollo del manejo de sus emociones y la adquisición de habilidades, aptitudes y de actitudes como la disposición de escuchar y colaborar en comunidad, para la resolución de las diversas problemáticas que se presenten en su vida diaria.

Además, se indaga cómo el modelo CASEL y la transdisciplina se complementan entre sí, para lograr que los jóvenes de educación secundaria sean capaces de reconocer sus potencialidades, habilidades y mejoren su autoestima, todo esto dentro de las exigencias que se presentan en el marco de la NEM y su enfoque humanista.

El modelo propuesto por la organización CASEL, crea en una propuesta el desarrollo de cinco competencias socioemocionales esenciales: la autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse y toma de decisiones responsable. Estas competencias buscan formar personas más conscientes, empáticas, críticas y con principios éticos, que puedan establecer relaciones sanas, participando y contribuyendo activamente en comunidad (CASEL, 2020).

Esta propuesta se enmarca en una perspectiva transdisciplinar y métodos de diversas asignaturas como Lengua Materna, Ciencias, Matemáticas, Historia, Geografía, inglés, Formación Cívica y Ética, y Artes para abordar problemáticas reales y contextualizadas desde una mirada compleja (Morin, 1996; Nicolescu, 1996). El paradigma en esta investigación y en la propuesta, es el pensamiento complejo, tomando como estrategia la transdisciplina y el modelo CASEL, que surgen como una necesidad de poner al centro del proceso educativo al sujeto, y en consideración, su subjetividad, su realidad, sus ideas y que promueve la integración significativa de no sólo contenidos y habilidades sino también del desarrollo de habilidades socioemocionales basados en el modelo CASEL, en el marco de la NEM, en su carácter integrador de las disciplinas y con la comunidad en el proceso educativo, donde los estudiantes desarrollen sus competencias emocionales y sociales en estrecha relación con el currículo académico, mediante actividades colaborativas, creativas y situadas en su comunidad.

Marco teórico y conceptual

La transdisciplinariedad apareció hace tres décadas, casi simultáneamente con los trabajos de investigadores tan diversos como Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch y algunos otros. Este término fue inventado en su momento, para expresar, sobre todo en el campo de la enseñanza, la necesidad de una feliz transgresión de las fronteras entre las disciplinas, de una superación de la pluri y de la interdisciplinariedad. Hoy día, la perspectiva transdisciplinaria es redescubierta, develada, utilizada, como consecuencia de un acuerdo de necesidad con los desafíos sin precedentes del mundo problematizado actual.

La investigación transdisciplinaria implica un cambio radical en la investigación científica, que durante las últimas centurias se concentró en las especialidades y condujo en algunos casos a la sobre especialización, la cual alarmó a científicos excelentes como Schrödinger, quien basándose en Ortega y Gasset (1983) sostuvo que no es que podamos prescindir por entero de la especialización, pues resultaría imposible si queremos que siga el progreso, pero la idea de que ésta no es una virtud, sino un mal evitable, se concreta.

La educación contemporánea debe preparar a los estudiantes para un mundo complejo e interconectado. Morin (2001) sostiene que la educación tradicional fragmenta el conocimiento y no alcanza para explicar la complejidad del mundo. Por ello, es esencial diseñar prácticas pedagógicas que integren múltiples disciplinas y promuevan la educación socioemocional con el objetivo de que los alumnos puedan comprender la realidad de manera global e integral. En este contexto, la transdisciplinariedad fomenta la integración de saberes y se crea un nuevo conocimiento integrador que incluye, no solo saberes académicos, sino también saberes sociales, culturales y éticos entre otros (Nicolescu, 1996).

Hablar de una propuesta transdisciplinar, es lograr crear una articulación disciplinaria para la formación de un sujeto que integre complejidad en el vasto campo de posibilidades de su realidad y, en consecuencia, tenga la habilidad de reconocerse dentro de una sociedad como un sujeto protagonista que es capaz de proponer nuevas alternativas a los problemas de su vida diaria, lo que trae consigo que el campo de cada disciplina se vuelva cada vez más agudo y complejo. La transdisciplinariedad representa el quinto grado de interdisciplinariedad al que Chacón y Zalzman (1981) denominaron interdisciplinariedad unificadora o estructural, en la cual las relaciones entre las distintas disciplinas se sitúan en el interior mismo de un sistema total, sin fronteras entre sí, lo que genera que se trabaje a través de las disciplinas para llegar a la complejidad del problema (Morin, 1996).

La propuesta transdisciplinaria busca que la educación no sea como un molde rígido que imponga qué deben aprender los alumnos y cómo deben hacerlo, sino que construyen al integrar diferentes áreas del conocimiento en el que se confrontan y dialogan distintas ideas, y es donde los alumnos con habilidades socioemocionales sólidas, se les permite trabajar eficazmente en equipo y resolver conflictos de manera efectiva, ya que implica una apertura a diferentes niveles de realidad y subjetividad humana.

Por lo anterior, se busca la creación del conocimiento con los estudiantes desde la correspondencia entre el mundo exterior y el mundo interior del sujeto, a través de un proceso dialógico y recursivo, que sucede entre

el sujeto y objeto, que tiene la dimensión ternaria de conocimiento. En este sentido, se consideran los tres pilares de la transdisciplinariedad, que son: *los niveles de realidad, la lógica del tercero incluido y la complejidad*, que determinan la metodología de la investigación transdisciplinaria, donde la lógica del tercero incluido es una lógica de la complejidad que permite atravesar, de una manera coherente, los diferentes campos del conocimiento generando que el estudiante pueda criticar su realidad y proponer distintas soluciones entre sí, que sean complejas (Morin, 1996).

La visión transdisciplinar propone considerar una realidad multidimensional, estructurada en múltiples niveles, que reemplaza la realidad unidimensional de un solo nivel en el pensamiento clásico. Bajo la lógica de la unificación de realidades contradictorias en las que existen múltiples relaciones posibles gracias a un tercero incluido (Nicolescu, 1996). En la visión clásica del mundo, la articulación de las disciplinas se consideraba como piramidal, siendo la base de la pirámide representada por la física. La complejidad aniquila literalmente esta pirámide, provocando una articulación disciplinaria. El universo parcelario disciplinario está en plena expansión en nuestros días. De manera inevitable, el campo de cada disciplina se vuelve cada vez más agudo y completo o complejo.

Los diferentes niveles de realidad son accesibles al conocimiento humano, gracias a la existencia de diferentes niveles de percepción, que se encuentran en correspondencia biunívoca con los niveles de realidad. Estos niveles de percepción, permiten una visión cada vez más general, unificadora y que abarca la realidad, sin lograr nunca agotarla por completo (Sarquís y Buganza, 2009).

La lógica del tercero incluido, por su parte, es una lógica de la complejidad que puede llegar a ser su lógica privilegiada en la medida en que permite atravesar, de una manera coherente, los diferentes campos del conocimiento generando múltiples relaciones entre sí. En otras palabras, la acción de la lógica del tercero incluido sobre los diferentes niveles de realidad induce una estructura abierta, del conjunto de los niveles de realidad. Esta estructura tiene un alcance considerable sobre la teoría del conocimiento, ya que implica la imposibilidad de una teoría completa,

encerrada en sí misma (Nicolescu, 1996). El axioma del tercero incluido (existe un tercer término T que es a la vez A y no-A), que para Nicolescu simboliza una lógica de la complejidad, puede ser admitido sin controversia sobre la premisa de la existencia de la complejidad en más de un nivel de realidad (Sarquís y Buganza, 2009).

El conocimiento en la educación secundaria debe enfrentar la complejidad como una posibilidad de unir lo que está separado en distintas asignaturas; en efecto, hay complejidad cuando estas disciplinas se entrelazan desde sí mismas, pero van más allá de este enlace a distintos elementos que constituyen una totalidad compleja. La complejidad se nutre de la explosión disciplinaria fomentándola, al mismo tiempo que determina la multiplicación de las disciplinas exigiendo una coordinación más cercana entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad (Morin, 1999).

Es decir, se puede hablar de una práctica transdisciplinaria en aquella en la que se parte del análisis de un problema o fenómeno de la realidad desde distintas disciplinas y de estas surgen explicaciones que se entrelazan entre sí, creando redes de relaciones que crean una lógica interior y una lógica exterior que darán paso a entender el fenómeno más allá de las disciplinas que lo analizan para complejizarlo, y entonces, poder dar una solución con una multiplicidad de aristas o explicaciones, que a su vez tienen relación con un conjunto de fenómenos que confluyen entre sí. En este sentido, la transdisciplina toma especial importancia para el aprendizaje social y emocional en el marco de la propuesta curricular de la NEM, ya que ésta propone el trabajo a través de distintas metodologías sociocríticas que invitan a la articulación entre los campos formativos para atacar o estudiar los problemas de las distintas realidades educativas, teniendo como base los principios de inclusión, equidad y justicia social, buscando un sistema educativo más equitativo y efectivo.

La NEM utiliza diversas metodologías sociocríticas, innovadoras, inclusivas y pertinentes que se adaptan a los campos formativos para promover el aprendizaje y favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje: Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios; Aprendizaje Basado en Indagación STEAM; Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y Aprendi-

zaje Servicio (AS); las cuales, pretenden la articulación entre las disciplinas para promover habilidades, actitudes y aptitudes en los estudiantes, con un eje fundamental que es el codiseño, que permite que el proceso de enseñanza y de aprendizaje tenga la participación y un impacto en la comunidad bajo la lógica de los ejes articuladores. (Hernández Moreno, 2025).

La NEM busca integrar diferentes metodologías y campos formativos para crear un aprendizaje más significativo y contextualizado, que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. En la NEM, los ejes articuladores son principios fundamentales que guían la práctica docente y promueven una educación integral, equitativa e inclusiva. Los ejes que articulan la comunidad con la práctica docente y que promueven una educación integral son: la inclusión, el pensamiento crítico, la interculturalidad crítica, la igualdad de género, una vida saludable, la apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, y finalmente, las artes y experiencias estéticas (MEJOREDU, 2022).

La NEM, conforme a la Ley General de Educación, tiene como objetivos: 1. Garantizar el desarrollo integral del educando. 2. Reorientar el Sistema Educativo Nacional (SEN). 3. Incidir en la cultura educativa a partir de la corresponsabilidad. 4. Impulsar transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. (Hernández Moreno, 2025)

Reconocer en este sentido, que el trabajo en el manejo de las emociones y las habilidades socioemocionales son parte importante en la propuesta educativa nacional de la NEM, pero con un trabajo articulado de las asignaturas y, más allá de las mismas, para buscar impactar en la comunidad de manera compleja; y he aquí el sentido transdisciplinario de esta propuesta y la relevancia de trabajar las habilidades socioemocionales desde un enfoque humanista que centra la atención en el sujeto, pero con una metodología transdisciplinaria.

La NEM propone un enfoque humanista que pone al centro del proceso educativo a la persona, promoviendo un aprendizaje integral, inclusivo y equitativo. Tiene como propósito desarrollar habilidades socioemocionales, la autonomía, la creatividad y el pensamiento crítico, además de fomentar el respeto por la dignidad humana y los derechos. En este

sentido, se plantea con la NEM una sociedad más justa, democrática y progresista, donde se valore la diversidad y se combatan las desigualdades sociales y culturales en todo el país. (Hernández Moreno, 2025).

Todo lo anterior, para que el estudiante adquiriera una formación integral que abarque el conocimiento académico, las habilidades socioemocionales, la ética y los valores, preparando a los estudiantes para ser ciudadanos conscientes y responsables que puedan cuestionar su realidad de manera transdisciplinaria ya que se le da mucho énfasis en su relación con la comunidad, con el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación, la cooperación y la resolución de conflictos.

El uso de la transdisciplina para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la NEM se da por su carácter integrador de las disciplinas entre sí y con el contexto en el proceso educativo, reconociendo que la NEM exige la participación de la comunidad, maestros, directivos y estudiantes en el proceso educativo.

El vínculo, entonces, se crea en la medida de que la transdisciplinariedad posibilita que los estudiantes y educadores de diferentes disciplinas trabajen juntos, donde la aplicación de la empatía y la conciencia social ayudan a entender diversas perspectivas, a fomentar habilidades para relacionarse, como la escucha activa, la comunicación efectiva, la resolución de problemas, y la cooperación. Los proyectos transdisciplinarios que se vinculan a la comunidad brindan oportunidades proactivas para desarrollar y/o fomentar la comunicación, la negociación y establecer acuerdos. Es decir, las habilidades socioemocionales se convierten en la unión de las diferentes disciplinas, facilitando la colaboración, la comunicación y la comprensión de diferentes perspectivas y realidades que enriquecen el aprendizaje interdisciplinario.

El aprendizaje social y emocional para el modelo CASEL es un componente fundamental, tanto en la formación educativa como en el crecimiento personal, y se desarrollan a lo largo de la vida las capacidades y las formas de pensar necesarias para construir o fortalecer una identidad positiva. En el ámbito académico, establece entornos y experiencias de aprendizaje que presentan relaciones de confianza y colaboración, y que

abordan 5 áreas que se encuentran interrelacionadas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social, habilidades para relacionarse, y toma de decisiones responsables (CASEL, 2020).

El modelo CASEL es un marco de aprendizaje socioemocional que identifica cinco competencias clave para el desarrollo humano: autoconciencia, autogestión, conciencia social, habilidades relacionales y toma de decisiones responsable; y estas competencias son muy importantes en el sentido de que, cuando se desarrollan, ayudan a las personas a entender y regular sus emociones, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y desarrollar un fuerte sentido de sí mismos (CASEL, 2025).

Las cinco competencias del modelo CASEL se establecen para que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas que les permitan trabajar en equipos y, a la vez, ser críticos de su comunidad y estos son:

1. Autoconciencia: La capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones, pensamientos y valores.
2. Autogestión: La capacidad de regular las propias emociones, pensamientos y comportamiento de manera efectiva.
3. Conciencia social: La capacidad de entender y empatizar con los sentimientos y experiencias de los demás, así como comprender las normas sociales y culturales.
4. Habilidades relacionales: La capacidad de establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes con otros.
5. Toma de decisiones responsable: La capacidad de tomar decisiones constructivas y éticas que consideran las consecuencias de las acciones.

Todo esto es importante ya que el modelo CASEL propicia cultivar habilidades y entornos que promueven el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, fomentando el conocimiento unificador, las habilidades, así como las actitudes en cinco áreas de competencia social y emocional; además permite establecer entornos de aprendizaje equitativos y coordinar prácticas en cuatro entornos clave que apoyen el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (CASEL, 2025).

Este marco, entonces, proporciona una base para que las comunidades utilicen estrategias de aprendizaje socioemocional basadas en la eviden-

cia, de la manera más significativa para su contexto local. Puede aplicarse a diversas situaciones y alinearse con las fortalezas, necesidades y culturas de cada comunidad. En este sentido, se proyecta el aprendizaje social y emocional como parte integral de la educación y el desarrollo humano mediante un proceso en el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar identidades saludables, gestionar las emociones y alcanzar metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables y solidarias (CASEL, 2025).

El aprendizaje social y emocional promueve la equidad y la excelencia educativa mediante auténticas alianzas entre la escuela, la familia y la comunidad, tal como lo proyecta la NEM, para establecer entornos y experiencias de aprendizaje inclusivas y complejizadas, como se pretende trabajar con la transdisciplina, caracterizándose por relaciones de confianza y colaboración, un currículo y una instrucción rigurosos y significativos, y una evaluación continua. El aprendizaje social y emocional puede ayudar a abordar diversas formas de inequidad y empoderar a jóvenes y adultos para cocrear escuelas prósperas y contribuir a comunidades seguras, saludables y justas. (CASEL, 2025)

Ahora bien, es importante cuestionarse ¿Qué desafío y oportunidades se presentan al implementar un enfoque que integre las habilidades socioemocionales y la transdisciplinariedad?

Pérez Luna, Moya y Curcu Colón (2013), exponen que la transdisciplina no es una nueva disciplina ni se trata de sumar contenidos de distintas materias como lo hace la interdisciplinariedad; la transdisciplina trata de romper las barreras entre ellas para generar nuevas formas de pensar, no organiza el saber desde las materias sino desde los problemas, las experiencias y los contextos reales.

Los retos de un contexto educativo como el de México, requerirían romper con los paradigmas disciplinarios y transmisivos tradicionales, y no sólo es un reto pedagógico, sino un cambio estructural y cultural, ya que requiere reconfigurar el modo en se concibe a la escuela, el rol del docente y el sentido del aprendizaje.

Por otro lado, incorporar el aprendizaje socioemocional en las actividades diarias del aula no es tarea fácil. Muchas veces, dentro de la comunidad escolar, este enfoque se percibe como algo lejano a los problemas reales y urgentes que se enfrentan en el día a día. Los programas impulsados por las autoridades suelen quedarse en el papel, sin lograr un verdadero impacto, porque no se conectan con lo que realmente sucede en las escuelas. Además, suelen estar mal coordinados entre las distintas áreas del gobierno y, por si fuera poco, no tienen continuidad: desaparecen cuando cambia la administración que los impulsó. Todo esto genera frustración y hace que las y los docentes terminen viendo estas iniciativas como una carga más, y no como una herramienta que realmente les ayude en su trabajo con los estudiantes.

De acuerdo con Benítez-Hernández y Victorino-Ramírez (2019), otro reto que enfrenta la educación en México es la falta de preparación adecuada del profesorado. Una gran parte de los docentes no cuenta con la capacitación necesaria para desarrollar y promover estas competencias dentro del aula, no se les forma ni capacita para este desarrollo de habilidades socioemocionales, y sus intervenciones pueden ser acciones en este ámbito que se basan más en la intuición y, en muchos casos, resultan poco profundas.

Por ello, es importante considerar reorientar la praxis hacia nuevas prácticas educativas integrales y transdisciplinarias que permitan al docente cumplir con las exigencias que la sociedad del conocimiento exige y que exige la NEM para la formación integral del estudiante, que, en última instancia, constituye el propósito fundamental de la educación.

Es así que se vuelve fundamental el que se realice, primeramente, una la lectura del contexto de intervención en las 4 esferas de la realidad: política, social, económica y cultural; y a su vez, se realicen los diagnósticos micro, meso y macro que sugiere la NEM, para obtener las necesidades de los estudiantes, las cuales definirán el eje articulador del conocimiento con su comunidad, con el propósito de formar estudiantes que sean capaces de responder a las problemáticas de su contexto.

La Evaluación Formativa propuesta por la NEM, que se llevará a cabo durante todo el desarrollo del proyecto, tiene como finalidad proporcionar

información respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, de tal modo que sus resultados permitan ajustar el proceso. Tiene una función reguladora con doble retroalimentación: hacia el alumno y hacia el profesor. La Evaluación Formativa no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los estudiantes y que es parte del proceso mismo de aprendizaje (Hernández Moreno, 2025).

Enfatizar la evaluación de los procesos de aprendizaje, permite al docente y a las niñas, niños y adolescentes, buscar la coherencia entre las situaciones de aprendizaje y de evaluación para valorar la significatividad del aprendizaje donde el estudiante debe ser responsable de su aprendizaje. Esta evaluación, además, permite vincular lo aprendido con situaciones reales y diferenciar los logros de cada uno de los estudiantes con la autoevaluación y la coevaluación a través del uso de diversas técnicas e instrumentos de evaluación como la rúbrica, las listas de cotejo, la observación participante y la retroalimentación continua y formativa.

La formación de un sujeto que trabaje en la resolución de problemáticas de la realidad, con un manejo correcto de emociones, a través de la transdisciplina en el nivel secundaria, resulta relevante a efectos de reconstruir la visión de una educación que les posibilite actuar como agentes de cambio de sus realidades, de manera local y global.

Posteriormente al diagnóstico de la propuesta de intervención, se sugiere llevar a cabo actividades en un seminario taller en diversas sesiones, considerando que son clases de 50 minutos, se toma para la propuesta un tiempo total de 4 a 5 semanas que incluyan estrategias didácticas transdisciplinarias para el desarrollo de habilidades socioemocionales en educación secundaria basadas en el Modelo CASEL.

Estrategia de inicio

Meditación guiada

Objetivo: Propiciar que los estudiantes identifiquen sus emociones, situaciones problemáticas de su vida diaria y que logren entrar en contacto consigo mismos para reconocer hacía donde orientar la praxis.

Descripción: Se llevará a cabo una meditación guiada por el docente con momentos de reflexión que llevarán a las y los estudiantes a transitar por momentos y hechos felices, tristes, eufóricos, emocionantes y de logro y fracaso en su vida para que sean capaces de identificar aquellas situaciones traumáticas que puedan trabajarse. Posteriormente, se cerrará la meditación con el reconocimiento de logros que los han hecho felices, que les sirva como motivación para continuar con el taller. Finalmente, los estudiantes escribirán cómo se sintieron en la meditación transitando por el camino que se dio como guía.

Campos formativos integrados: Ética, naturaleza y sociedad (Formación cívica y ética), y la asignatura de integración curricular.

Evidencias de aprendizaje: Relato final

Fundamento teórico: Como lo conceptualiza Sánchez-Gutiérrez (2011), la meditación constituye un proceso integral de la conciencia dirigido a potenciar la evolución de la psique y sus funciones, incluyendo el aspecto espiritual y moral que determina el actuar de las personas y su estilo de vida, provocando un desarrollo de la autoconciencia y un bienestar emocional.

1. Competencia: Autoconciencia

Estrategia: Bitácora: La narrativa de mis emociones.

Objetivo: Impulsar la identificación y reflexión consciente sobre las propias emociones, valores y fortalezas en situaciones cotidianas.

Descripción: Los estudiantes elaboran una bitácora narrativa en la que, durante dos semanas, registran experiencias emocionales vinculadas a sus clases, relaciones sociales y sus contextos familiares. Posteriormente, seleccionan una experiencia significativa y la transforman en un relato literario que será socializado en un círculo de lectura.

Campos formativos integrados: Lenguajes (Lengua materna español, narración y escritura reflexiva; Artes I, expresión estética), y Ética, Naturaleza y sociedad (autoconocimiento y dignidad).

Evidencias de aprendizaje: Bitácora emocional, relato final y participación en el círculo de lectura.

2. Competencia: Autorregulación

Estrategia: Laboratorio de emociones: ciencia y autocontrol.

Objetivo: Desarrollar habilidades de autorregulación emocional mediante la comprensión científica de las respuestas fisiológicas del cuerpo ante situaciones de estrés o el conflicto.

Descripción: A través de una serie de experimentos controlados, donde explorarán por medio de experimentos sencillos y guiados. Utilizarán cronómetros para medir el tiempo de resolución de problemas matemáticos bajo presión, simulación de actividades aplicando estímulos auditivos para simular situaciones estresantes, observando los cambios en su ritmo respiratorio y frecuencia cardíaca. Posteriormente, se les enseña técnicas de autorregulación como respiración diafragmática o *mindfulness*.

Campos formativos integrados: Saberes y pensamiento científico (Biología del sistema nervioso y endocrino, Matemáticas I, registro y análisis de datos), Ética naturaleza y sociedad.

Evidencias de aprendizaje: Reporte de experimentos, plan personal de autorregulación, y exposición de resultados y comparación.

3. Competencia: Conciencia social

Estrategia: Rutas de la empatía: explorando las emociones en mi comunidad.

Objetivo: Promover la empatía y el respeto por la diversidad mediante la comprensión de contextos culturales, sociales y económicos presentes en la comunidad escolar o local.

Descripción: Los estudiantes en equipo investigan distintas realidades, condiciones de vida y experiencias dentro de su comunidad (por ejem-

plo: adultos mayores, migración, trabajo infantil, discapacidad entre otras poblaciones vulnerables). Para ello buscarán información a través de diversas estrategias de recolección de datos y documentarán sus observaciones de manera ética e imparcial.

A partir de esa información elaborarán un mapa geo humano en el que se representan las historias y contextos de las personas entrevistadas. El mapa será presentado en una exposición colectiva con la elaboración de textos reflexivos y narrativos en español e inglés, acompañados de material visual o audiovisual elaborado por los propios estudiantes.

Asignaturas integradas: Ética, naturaleza y sociedad (Geografía de México y el Mundo, Historia del Mundo), Lenguajes (Lengua Materna Español I e Inglés I).

Evidencias de aprendizaje: Métodos de recolección de datos, mapa de empatía, guion de exposición y reflexiones escritas.

Fundamento teórico: Hoffman (1982, 2000), como se citó en Pérez et al. (2023). Según Hoffman, la empatía al ser una forma en que sentimos lo que otro está pasando, se convierte en la principal razón por la que actuamos de manera moral y ayudamos a los demás. Cuando percibimos, aunque sea un poco, el dolor o la carencia de alguien más, surge en nosotros un deseo natural de aliviar esa situación.

4. Competencia: Habilidades de relación

Estrategia: Redes en acción: proyecto colaborativo por una causa escolar.

Objetivo: Fortalecer las habilidades comunicativas, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo mediante la gestión de un proyecto colectivo que responda a una necesidad escolar.

Descripción: Los estudiantes, en equipos, detectan una problemática común en su entorno escolar (por ejemplo: acoso, limpieza, seguridad, integración), diseñan una propuesta de solución (campaña, video, código de convivencia, etc.) y la implementan con apoyo de docentes o directivos siendo ellos participantes proactivos.

Asignaturas integradas: Ética, Naturaleza y sociedad (Formación Cívica y Ética I), De lo humano y lo comunitario (Tecnología), Saberes y pensamiento científico (Matemáticas I, estadística para diagnóstico y evaluación).

Evidencias de aprendizaje: Producto del proyecto, bitácora de trabajo colaborativo y presentación pública.

5. Competencia: Toma de decisiones responsable

Estrategia: Dilemas del mundo real: una decisión, muchas consecuencias.

Objetivo: Desarrollar el juicio ético y la capacidad de tomar decisiones informadas y responsables frente a problemas reales.

Descripción: A partir de un dilema contextualizado (por ejemplo: uso de redes sociales, compartir información sensible, vandalismo, entre otros), los estudiantes analizan las alternativas desde perspectivas éticas, legales y sociales. Redactan un ensayo argumentativo en el que explican su decisión y proponen acciones preventivas que servirán para realizar trípticos y dar paso a la organización de una mesa redonda donde se discutan soluciones y se llega a conclusiones.

Asignaturas integradas: De lo humano y comunitario (Historia del Mundo, Formación Cívica y Ética I) y Lenguajes (Lengua Materna Español I y Artes I)

Evidencias de aprendizaje: Ensayo argumentado, lluvia de ideas en grupos y rúbrica de participación en debate.

Además, en este proyecto se propone llevar a cabo estrategias tales como la de “Formación de un lego”, que permiten crear lazos de colaboración entre pares, además de que mientras se realiza el lego se puede incorporar una dinámica en la que las y los estudiantes hablen sobre lo que se ha revisado en clase, promoviendo así una actitud empática, diálogo, tolerancia, respeto e inclusión.

Se llevó a cabo como estrategia final la actividad “Mi rueda de la vida”, donde las y los estudiantes reconocen y jerarquizan los principales ámbitos de su vida en interés y atención; esto llevará a los estudiantes al reconocerse a sí mismos, a reconocer también vivencias y emociones y, como evaluación, que permite conocer en los estudiantes cómo ha cambiado su percepción propia y ellos en su entorno.

Y finalmente, de todas las estrategias se elaboran y llevan consigo cartas a sí mismos, donde ellos reconozcan no solo lo malo, sino también todo aquello positivo que han logrado y que buscan lograr, lo que genera motivación y apoyo en el ámbito de la autoestima y la auto consciencia.

Estas estrategias ofrecen al docente la posibilidad de fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales siguiendo el marco propuesto por CASEL, al mismo tiempo que promueven aprendizajes relevantes, contextualizados y vinculados con la realidad del estudiante que atiende de manera transdisciplinaria el ámbito de las emociones, ya que se aborda desde distintos ámbitos y disciplinas para lograr llegar a la complejidad, vinculando en la lógica del tercero incluido a la escuela con la comunidad, proyectándolo al estudiante en su desarrollo de habilidades socioemocionales.

Marco Metodológico

La presente investigación es cualitativa, y utilizó para su diseño metodológico como referencia a la transdisciplinariedad con un enfoque sociocrítico, tomando como referencia al método CASEL que se plantea a partir del estudio de un recorte de la realidad trabajando el proyecto transdisciplinar como estrategia.

Población

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federal “Jesús Romero Flores” de Cuitzeo, Michoacán; que es reconocida como una secundaria urbana de concentración y que alberga aproximadamente 610 estudiantes distribuidos en 17 grupos (6 de primer y segundo grado, y 5 de tercer grado) de un solo turno. La investigación se centró en los alumnos de primer grado, que comprenden 6 grupos y alrededor de 180 estudiantes.

La comunidad es un pueblo mágico con estudiantes con fácil acceso a las redes sociales, el internet y sin trabajos de campo o cosecha, que tienen como actividad económica principal el turismo. Además de que es una comunidad que se fundamenta en sus costumbres y tradiciones las que también se han visto disminuidas en cierto porcentaje.

Muestreo

Es un muestreo probabilístico estratificado, ya que se hizo una selección de los estudiantes de primer grado que formarán parte de la muestra, elegida esta parte de la población con criterios tales como: unificar el grado, los niveles de comprensión cognitivos, los grupos disponibles durante todo el ciclo escolar, con la posibilidad de trabajar con ellos 5 días a la semana.

Técnicas y recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron para realizar la lectura de realidad de la investigación fueron: la observación participante, grupos de discusión, análisis de informes (docentes), observación participante durante las actividades transdisciplinarias, rúbricas de desempeño socioemocional, entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes, análisis de redes sociales, análisis de textos y grupos focales.

Resultados del proyecto

La implementación de una propuesta didáctica transdisciplinaria enfocada en el desarrollo de habilidades socioemocionales en estudiantes de la secundaria “Jesús Romero Flores” del municipio de Cuitzeo Michoacán, tuvo como propósito evaluar la pertinencia, eficacia y percepción de las y los estudiantes respecto a las actividades diseñadas, fundamentadas en la transdisciplina y en los cinco pilares del modelo CASEL (2020): autoconocimiento, autorregulación, conciencia social, habilidades para las relaciones interpersonales y toma de decisiones responsable.

Posterior a la aplicación, se llevó a cabo una teorización de la propuesta completa, sin embargo, en el presente artículo se rescata únicamente lo referente a las relatorías de lo observado y vivido en la aplicación de las

estrategias en los estudiantes de dicha secundaria, esto, debido a que hablamos de una investigación de índole cualitativa dentro del marco del enfoque sociocrítico.

Teorizar es el acto de construir, a partir de datos, un esquema explicativo que de manera sistemática integre varios conceptos por medio de oraciones que indiquen las relaciones. Una teoría permite más que comprender algo o pintar un cuadro vivido. Da oportunidad de explicar y predecir acontecimientos con lo cual se proporcionan guías para la acción (Carrizo, 2009).

La teorización propicia que la relación del sujeto cognoscente y el objeto cognoscible se inscriba en una lógica de temporalidad potencial del devenir, resolviendo el problema de aprehender la objetividad de la realidad presente en movimiento, al replantear el marco epistémico para sustentar la viabilidad de las opciones y su posibilidad para activar la transformación del conocimiento.

A lo largo de cinco días, se aplicaron estrategias que integraron diversos campos del saber científico, humanístico y artístico con dimensiones emocionales y éticas del ser, en concordancia con el modelo CASEL y bajo los principios de la transdisciplina, con la finalidad de identificar las fortalezas y áreas de mejora de la propuesta didáctica transdisciplinaria en relación con su capacidad para fomentar el desarrollo socioemocional y su acogida por parte de los estudiantes.

En la estrategia inicial que corresponde a la **meditación guiada**, se pudo percibir que ésta resultó ser emocional, los estudiantes al reconocerse a sí mismos y las situaciones problemáticas, evidenciaron notoriamente el aspecto emocional, y con llanto, externaron eventos o sucesos que los hacían sentir mal, como problemas con la familia, la muerte de padres o abuelos, etc. Pero a la vez, el cierre de la estrategia con la reflexión de un momento feliz o logro, ayudó a que la autoestima del estudiante estuviera adecuada para continuar con el taller. Sin embargo, reconociendo tanto los sentimientos positivos como los sentimientos de tristeza y melancolía de los estudiantes, se tuvo una guía más clara de cómo continuar con las actividades; cabe destacar que, en este sentido, que era lo esperado de esta actividad y esta estrategia, resultó ser muy útil para

confirmar la necesidad de llevar a cabo este taller de manejo de emociones bajo una perspectiva transdisciplinaria con el modelo CASEL.

Resultados por competencia socioemocional del modelo CASEL

1. Competencia: Autoconciencia

La implementación de la estrategia “La narrativa de mis emociones”, reveló que los estudiantes desarrollaron una notable habilidad para la introspección y el reconocimiento de sus estados emocionales. Sus registros escritos evidenciaron un progreso significativo, tanto en la manera en que expresaban sus emociones, como en la identificación de las circunstancias que desencadenaban sentimientos de ansiedad, temor o satisfacción. Al convertir estas experiencias en narrativas, los jóvenes no solo estimularon su creatividad, sino que también alcanzaron una comprensión más profunda de su propio mundo emocional. Este proceso se alinea con el concepto de conciencia de sí mismo, propuesto por el marco CASEL (2020), que define esta habilidad como la capacidad de entender las propias emociones, pensamientos y valores, y cómo estos influyen en la conducta.

Adicionalmente, la actividad final de “la carta a sí mismos”, demostró un incremento en su autoestima y motivación interna, aspectos que Bisquerra (2007) señala como beneficios de incorporar la educación emocional en el plan de estudios, ya que promueve el bienestar personal y una mayor autocomprensión.

2. Competencia: Autorregulación

En el desarrollo del “Laboratorio de emociones”, se constató que los estudiantes adquirieron una mayor percepción de las reacciones físicas de su cuerpo ante situaciones de estrés. La práctica de técnicas como la respiración consciente y el *mindfulness*, les facilitó la expresión verbal clara de sus sentimientos y la identificación de formas de responder de manera constructiva ante la presión. Los registros de los experimentos realizados y los planes individuales de autorregulación elaborados, mostraron un aprendizaje relevante en el manejo de las emociones y el

autocontrol, lo que a su vez tuvo un impacto favorable en la interacción y el ambiente dentro del aula.

Este proceso de volverse más conscientes de las propias emociones y aprender a regularlas, concuerda con los fundamentos del marco CASEL (2020). Dicho marco subraya que la autorregulación es la capacidad de gestionar de forma eficaz las propias emociones, pensamientos y conductas en diferentes circunstancias.

3. Competencia: Conciencia social

La implementación de la estrategia “Rutas de la empatía” demostró ser una forma efectiva de desarrollar la conciencia social en los estudiantes, una habilidad clave para comprender y relacionarse con el mundo que les rodea, según el modelo CASEL (2020). Al investigar de cerca las vidas y experiencias de diversos grupos dentro de su propia comunidad, los alumnos lograron entender mejor la complejidad de la sociedad en la que viven.

La creación de “mapas geo humanos”, donde plasmaron las historias y los contextos de las personas que conocieron, fue un ejercicio que requirió sensibilidad y una mirada ética hacia las experiencias ajenas. Al presentar sus hallazgos a través de relatos y materiales visuales, tanto en español como en inglés, los estudiantes mostraron su capacidad para sentir empatía y respetar la diversidad cultural y social. Esta manera de aprender, que unió conocimientos de diferentes campos formativos, nos muestra cómo la transdisciplina (Morin, 2001; Nicolescu, 1996) puede ayudarnos a entender problemas complejos como la desigualdad y la vulnerabilidad desde diferentes ángulos. Al conectar lo que aprenden en clase con las vidas reales de las personas que los rodean, los estudiantes fortalecieron su sentido de justicia y se volvieron más conscientes de su papel como ciudadanos comprometidos con su comunidad.

4. Competencia: Habilidades de relación

La implementación del proyecto colaborativo “Redes en acción”, evidenció un fortalecimiento significativo de las habilidades para relacionarse entre los estudiantes, una competencia esencial definida por el marco CASEL (2020) como la capacidad para establecer y mantener

relaciones saludables y de apoyo, así como para desenvolverse eficazmente en entornos sociales diversos. El trabajo cooperativo facilitó la construcción de normas de convivencia compartidas, además promovió la planificación e implementación de acciones concretas para abordar necesidades reales dentro de la escuela.

Estas habilidades son cruciales para que los estudiantes trabajen bien juntos y construyan relaciones positivas con los demás en un mundo que es complicado y tiene muchas partes interconectadas (Morin, 2001).

5. Competencia: Toma de decisiones responsable

La implementación de la estrategia “Dilemas del mundo real: una decisión, muchas consecuencias”, orientada por el modelo CASEL y abordada desde una perspectiva transdisciplinaria, mostró avances significativos en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria. Esta propuesta, basada en el análisis de dilemas éticos vinculados a situaciones reales, facilitó la articulación entre los contenidos de Formación Cívica y Ética I e Historia del Mundo, con experiencias relevantes para la vida cotidiana de los adolescentes.

La propuesta, al integrar contenidos de distintas materias en torno a problemas reales, representa una aproximación transdisciplinaria que, en palabras de Nicolescu (1996), busca “lo que está entre, a través y más allá de las disciplinas” (p.37), promoviendo un conocimiento más integrado. De igual forma, Morin (1996) sostiene que una educación orientada a la comprensión de la complejidad requiere desarrollar la capacidad de contextualizar, establecer vínculos y ubicarse en el entorno. Esta experiencia contribuyó a ese propósito al enlazar los contenidos escolares con las vivencias cotidianas del estudiantado.

Estrategia: Construcción
simbólica con bloques (lego)

Esta propuesta, basada en el juego y la creatividad, consistió en la creación de estructuras simbólicas en pequeños grupos utilizando bloques tipo lego, mientras se generaban conversaciones sobre los temas trata-

dos en clase. La dinámica permitió evidenciar un fortalecimiento en las relaciones entre pares, así como el desarrollo de habilidades como la escucha activa, la tolerancia y el respeto. El entorno lúdico, sumado a la actividad manual, facilitó un clima de confianza donde el alumnado pudo compartir sus ideas y emociones de forma espontánea.

Desde el marco del modelo CASEL, esta experiencia favoreció el desarrollo de la conciencia social y de las competencias relacionales, al propiciar un trabajo colaborativo basado en el respeto mutuo. A su vez, bajo la perspectiva transdisciplinaria, la estrategia integró aspectos narrativos, estéticos, tecnológicos y sociales, contribuyendo a un ambiente educativo horizontal y participativo, en consonancia con los planteamientos de Morin (1996) y Nicolescu (1996), quienes abogan por superar las barreras entre disciplinas para construir conocimiento compartido.

Estrategia: La rueda de la vida

Diseñada como actividad de cierre, esta herramienta permitió a cada estudiante identificar y jerarquizar las áreas más importantes de su vida como la familia, los amigos, el ámbito académico, la salud, las emociones y el tiempo libre, reflexionando sobre cuáles requerían mayor atención. Esta representación gráfica funcionó como un recurso de autodiagnóstico que facilitó la conexión entre el reconocimiento personal y la toma de decisiones conscientes, en línea con las competencias de autoconciencia y autorregulación propuestas por CASEL (2020).

Desde el enfoque transdisciplinario, la actividad permitió una integración significativa de aspectos emocionales, sociales, éticos y cognitivos, reconociendo al estudiante como un ser integral que interactúa con múltiples realidades. Más allá de su función evaluativa, la Rueda de la Vida sirvió como punto de reflexión sobre los cambios personales vividos durante el proceso, consolidando aprendizajes tanto en lo emocional como en lo académico.

Los hallazgos de esta iniciativa educativa respaldan la visión de Bisquerra (2007), quien argumenta que integrar las competencias emocionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, genera efectos positivos tanto en el desempeño académico de los estudiantes como en la cali-

dad del clima escolar y su bienestar personal. En la aplicación de esta propuesta, se observó un progreso en la capacidad de los alumnos para reconocer y regular sus propias emociones, lo que a su vez tuvo un impacto positivo en sus relaciones interpersonales.

Conclusiones

El desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación básica constituye un eje esencial para la formación integral de los estudiantes del siglo XXI, y con el enfoque transdisciplinar, el aula se transforma en un espacio donde el aprendizaje no solo abarca los contenidos curriculares, sino que también impulsa la formación integral, el fortalecimiento de la empatía y la toma de decisiones responsables, contribuyendo así, al crecimiento personal y social de los niños, niñas y adolescentes.

La aplicación de esta propuesta permitió reconocer la importancia que tiene el desarrollo de habilidades emocionales con trabajo transdisciplinario fundados en el modelo CASEL, que lleve a los estudiantes a mejorar su autoestima, a manejar sus emociones y, por ende, a intervenir en la mejora de su contexto con propuestas que vayan más allá de las disciplinas y de lo establecido, llegando a la complejidad de manera local y global.

Se entiende que la educación socioemocional debe ser un proceso permanente que no puede limitarse a pocas sesiones, sino que requiere una integración real y continua con las prácticas escolares y, en este sentido, estas actividades diseñadas desde la propuesta CASEL, aplicadas con un enfoque transdisciplinario, permitieron precisamente esa integración; conectando contenidos curriculares con experiencias emocionales auténticas, lo que facilitó el fortalecimiento de la autoconciencia, la empatía y la toma de decisiones responsables.

Adoptar una mirada transdisciplinaria permitió enriquecer el enfoque educativo al abordar situaciones reales y complejas que forman parte del día a día de los estudiantes, lo cual es especialmente relevante en la educación actual, ya que no se trata simplemente de juntar distintas materias, sino de construir un conocimiento que va más allá de sus fronteras, integrando diversas formas de entender la realidad, tanto desde lo racio-

nal como desde lo emocional. Esta perspectiva hizo posible vincular los sentimientos del alumnado con los contenidos académicos, generando aprendizajes más profundos y conectados con su experiencia personal.

Además de que la propuesta resulta innovadora, ya que utiliza recursos tecnológicos de la actualidad como el celular y las redes sociales, elementos didácticos usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, también se consideró a la NEM en su carácter integrador de las disciplinas y del contexto, permitiendo un fortalecimiento en los contenidos y de sus habilidades socioemocionales para poder ser agentes de cambio de su comunidad.

Asimismo, los hallazgos confirman que el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales potencia la reflexión crítica y la autorregulación. Según Bisquerra (2015), estas competencias contribuyen al bienestar individual y colectivo, permitiendo que los estudiantes participen activamente en su entorno y gestionen de forma constructiva los conflictos. En este estudio, las actividades de reflexión, diálogo y trabajo colaborativo mostraron que, al integrarse con la transdisciplina, las emociones pueden convertirse en ejes articuladores del aprendizaje.

La implementación de la propuesta didáctica evidencia que el desarrollo socioemocional puede potenciarse en el aula a través de estrategias pedagógicas intencionales y contextualizadas. Si bien se requiere una aplicación más prolongada y con una muestra ampliada para validar los resultados, esta experiencia ofrece una base sólida para continuar investigando en esta línea.

En síntesis, se confirma que la combinación del enfoque transdisciplinario con el modelo CASEL no solo es viable, sino también necesario para responder a las exigencias de una educación más humana, integradora y transformadora. Esta relación fortalece las competencias emocionales de los estudiantes y les ofrece herramientas reales para analizar su contexto, actuar éticamente y participar como agentes activos de cambio en sus comunidades. ▲

Referencias

- Benítez-Hernández, M. del C., y Victorino Ramírez, L. (2019). Las habilidades socioemocionales en la escuela secundaria mexicana: Retos e incertidumbres. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 129–144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=573962080013>
- Bisquerria Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerria, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. *Cómo educar las emociones*, 1, 24-35.
- Bisquerria Alzina, R., y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerria Alzina, R. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Editorial Síntesis.
- Carrizo, L. (2009). *Transdisciplina, y complejidad en el analisis social*. UNESCO.
- CASEL (15 de abril de 2025). *¿Qué es el marco CASEL?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- CASEL (2020). *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf>
- Chacón de J., N. y Zalzman, A. (1981). *La Interdisciplinariedad: sus posibilidades en la formulación del currículo*. Editorial EDAF.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Seix Barral.
- Hernández Moreno, M. E. (16 de abril 2025). *La Nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- MEJOREDU (2022). *Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad*. SEP.
- Morin, E. (1996). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Magisterio, UNESCO.
- Nicolescu, B. (1996). *La Transdisciplinariedad: Manifiesto*. Ediciones Du Rocher
- Ortega y Gasset, J. (1983). *La rebelión de las masas* (Vol. IV). Espasa-Calpe.
- Pérez Luna, E., Moya, N. A. y Curcu Colón, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. *Educere*, 17(56), 15-26. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630150014.pdf>
- Sánchez-Gutiérrez, G. (2011). Meditación, mindfulness y sus efectos biopsicosociales. Revisión de literatura. *Revista Electrónica De Psicología Iztacala*, 14(2). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26036>
- Sarquís, J., y Buganza, J. (2009). La teoría del conocimiento transdisciplinar a partir del Manifiesto de Basarab Nicolescu. *Fundamentos en Humanidades*, X(19), pp. 43-55. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18411965003.pdf>

ENSAYOS

Comprensión lectora en secundaria: desafíos, modelos y estrategias de mejora

Guadalupe Manzano Ocampo¹
Luis Fernando Jiménez Barriga²

Resumen

La comprensión lectora constituye una competencia esencial para el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. Sin embargo, en México, los resultados de evaluaciones nacionales e internacionales, como PISA, muestran que una gran proporción de adolescentes presenta dificultades significativas para interpretar y analizar textos, lo que impacta negativamente en su rendimiento escolar y limita su participación social. Este ensayo analiza los principales retos de la comprensión lectora en el contexto mexicano, abordando los factores que inciden en su desarrollo, los modelos teóricos que la explican y los instrumentos que se han diseñado para evaluarla. Asimismo, se discuten estrategias pedagógicas de carácter cognitivo, metacognitivo y tecnológico que pueden fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes. A partir de la revisión de estudios recientes y de la reflexión crítica, se sostiene que la promoción de la comprensión lectora exige un enfoque integral que articule la motivación, la enseñanza de estrategias y el uso de herramientas pertinentes. El ensayo busca aportar un marco de referencia que oriente la práctica docente y las políticas educativas en la mejora de la competencia lectora en secundaria.

Palabras clave: Habilidades cognitivas, motivación, lectura crítica, PISA, OCDE

¹ Doctora en Políticas Públicas por el Instituto de Investigaciones Económicas y Empresariales de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Asesora en la Maestría en Pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”. Correo electrónico: gmanzanooc@gmail.com

² Estudiante de la Maestría en Pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”

Abstract

Reading comprehension constitutes an essential competency for learning and the integral development of secondary school students. However, in Mexico, the results of national and international assessments, such as PISA, reveal that a large proportion of adolescents face significant difficulties in interpreting and analyzing texts. This negatively affects their academic performance and limits their social participation. This essay analyzes the main challenges of reading comprehension in the Mexican context, addressing the factors that influence its development, the theoretical models that explain it, and the instruments designed to assess it. Likewise, it discusses cognitive, metacognitive, and technological pedagogical strategies that can strengthen students' reading skills. Based on a review of recent studies and critical reflection, it is argued that promoting reading comprehension requires a comprehensive approach that integrates motivation, the teaching of strategies, and the use of relevant tools. The essay seeks to provide a reference framework to guide teaching practice and educational policies aimed at improving reading competence in secondary education.

Keywords: Cognitive skills, motivation, critical reading, PISA, OECD

Introducción

La comprensión lectora es una habilidad fundamental en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, en México y en otros países, los jóvenes de nivel secundaria enfrentan serias dificultades en este aspecto. El estudio realizado por OCDE (2022) ha evidenciado que factores como la falta de estrategias de lectura, la desmotivación y la escasa práctica afectan negativamente el rendimiento escolar y la capacidad de interpretar textos de manera crítica.

En México, cerca del 60% de los estudiantes de secundaria muestran dificultades para comprender textos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023). De acuerdo con los resultados de la prueba PISA 2022, el país obtuvo 415 puntos en lectura, muy por debajo del promedio de la OCDE (476), lo que lo coloca en los últimos lugares internacionales (OCDE, 2022). Esta situación afecta el rendimiento en todas las áreas del conocimiento, pues más del 70% de las actividades escolares dependen de la comprensión lectora (Silva, 2014).

La comprensión lectora constituye un pilar esencial para el aprendizaje, ya que de ella depende la adquisición de conocimientos en todas las áreas del currículo escolar. En el nivel secundaria, esta habilidad cobra mayor relevancia debido a la complejidad de los textos académicos y a la necesidad de desarrollar pensamiento crítico y autonomía en los estudiantes. Sin embargo, los resultados obtenidos por México en evaluaciones internacionales como PISA (OCDE, 2022) y en diagnósticos nacionales (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023) reflejan deficiencias preocupantes que impactan directamente en el rendimiento académico.

Esta situación representa un problema educativo de gran magnitud, ya que limita la posibilidad de que los adolescentes accedan al conocimiento, desarrollen pensamiento crítico y participen activamente en la vida social y ciudadana. La comprensión lectora deficiente no solo repercute en el bajo rendimiento académico, sino que amplía las brechas de desigualdad y restringe el futuro profesional de los estudiantes. En un contexto global que exige competencias comunicativas y cognitivas cada vez más complejas, la incapacidad para comprender y analizar textos coloca a los jóvenes mexicanos en una posición de desventaja frente a sus pares de otros países. Por ello, resulta imprescindible examinar este fenómeno, dimensionar su alcance y proponer estrategias que contribuyan a su atención desde la escuela secundaria.

Ante este panorama, resulta indispensable analizar el problema desde una perspectiva teórica y práctica que considere los modelos de comprensión lectora, los factores que dificultan su desarrollo y las estrategias pedagógicas más efectivas. Este ensayo se justifica en la medida en que busca aportar un marco de referencia actualizado y fundamentado que oriente tanto a docentes como a instituciones educativas en la implementación de acciones que fortalezcan la competencia lectora en secundaria.

Los retos de la comprensión lectora en México

La comprensión de textos en estudiantes de secundaria representa un desafío significativo, influenciado por diversos factores que afectan su desempeño lector. Uno de los principales obstáculos radica en la transición de

la lectura de materiales simples utilizados en el nivel primaria a textos más complejos y abstractos que demandan el desarrollo de nuevas habilidades.

Según González, Barba y González (2010), la transición de textos simples a textos complejos genera un incremento en la demanda de habilidades inferenciales y de análisis en secundaria. La comprensión lectora requiere la integración de conocimientos, la formulación de inferencias y el uso de estrategias específicas (Cain & Oakhill, 2022).

Este cambio exige habilidades avanzadas que muchos estudiantes aún no han desarrollado completamente. Tales habilidades incluyen la integración de información, la formulación de inferencias y la reflexión crítica (Sánchez, 2012; McNamara & Magliano, 2009). Además, una proporción considerable de alumnos carece de estrategias eficaces de lectura, tales como la formulación de predicciones, la resolución de incertidumbres y la síntesis de información. La falta de motivación y el desinterés por la lectura también contribuyen a este problema, ya que reducen la práctica lectora y, en consecuencia, afectan la comprensión.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE, que se lleva a cabo cada tres años, mide el nivel de conocimiento y competencias de los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias, además de evaluar competencias innovadoras y el bienestar estudiantil (OCDE, 2019). Sin embargo, los resultados obtenidos por México han evidenciado una tendencia negativa.

Según el informe de la OCDE (2022), el país no alcanzó el nivel mínimo de referencia en comprensión lectora, con un puntaje promedio de 415, situándose por debajo del promedio de la OCDE de 476 y ocupando la penúltima posición, superando únicamente a Colombia. En comparación con el año 2000, México experimentó una reducción de 10 puntos en esta área, reflejando una regresión preocupante.

La evaluación de la competencia lectora en PISA es un referente clave para los sistemas educativos a nivel mundial, dado que permite establecer comparaciones internacionales y fundamentar políticas educativas. Este enfoque destaca tres dimensiones fundamentales de la comprensión lectora: el acceso y adquisición de información, la integración de infor-

mación y la reflexión y evaluación de los textos. Estas competencias son esenciales para un lector competente, independientemente del formato textual o el contexto de lectura. PISA también distingue entre textos continuos y discontinuos, diferenciando aquellos organizados en párrafos y estructuras narrativas o argumentativas, de aquellos que presentan información en gráficos, diagramas o tablas (OCDE, 2019, 2006).

A pesar de las críticas que pueda recibir, PISA sigue siendo la principal referencia en México para evaluar la comprensión lectora. En España, por ejemplo, existen evaluaciones como la prueba de competencia lectora para la educación secundaria (ComPIEc), basada en el marco teórico de PISA y diseñada para medir la comprensión lectora en diversos contextos y tipos de texto. Además, se han desarrollado herramientas como PROLEC y PROLEC-SE, que examinan la lectura a través del cuestionamiento literal e inferencial, así como la prueba del proceso de comprensión (TPC), basada en el modelo de construcción e integración de Kintsch. No obstante, una de las limitaciones de estas evaluaciones convencionales es que a menudo omiten la lectura orientada a tareas, es decir, la capacidad del estudiante para emplear la información en la resolución de problemas específicos. En respuesta a esta limitación, han surgido instrumentos más holísticos que incorporan estrategias de autorregulación y permiten evaluar la comprensión en distintos formatos y contextos (Llorens *et al.*, 2011).

Dado este panorama, abordar la problemática de la comprensión lectora mediante textos clásicos representa un desafío considerable. Es necesario desarrollar estrategias que permitan evaluar y mejorar las competencias lectoras en diversos contextos, asegurando que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para comprender, analizar y aplicar la información de manera efectiva. Esto contribuiría no solo a mejorar el desempeño en evaluaciones como PISA, sino también a fortalecer la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes dentro y fuera del ámbito académico.

La comprensión lectora como un proceso cognitivo

La pedagogía se nutre y se complementa de otras ciencias como la psicología, cuya rama cognitiva ha aportado teorías fundamentales sobre el aprendizaje. Piaget (1952), Bruner (1988) y Vygotsky (1987) han

desarrollado modelos que explican cómo los individuos procesan la información y construyen conocimiento.

La teoría cognitiva destaca el papel activo del aprendiz en la codificación, categorización y evaluación de la información. Desde esta perspectiva, el proceso de aprendizaje implica estructuras mentales que permiten la adquisición y organización del conocimiento (Trujillo, 2017). En la actualidad, se reconoce que los retos de la comprensión lectora derivan de la interacción entre factores cognitivos y lingüísticos (McIlraith & Perfetti, 2022).

La teoría de Bruner (1988) argumenta que el aprendizaje ocurre cuando el individuo va más allá de la información recibida, extrayendo significados adicionales mediante sistemas de codificación. Piaget (1952) plantea que la cognición es un proceso de adaptación basado en la asimilación y acomodación de nuevos datos. Por su parte, Vygotsky (1934) sostiene que las funciones cognitivas superiores se desarrollan a través de la interacción con herramientas culturales y el lenguaje.

Tanto el aprendizaje como la cognición permiten al ser humano generar conocimiento sobre el mundo y su experiencia. La comprensión se concibe como una función cognitiva que integra diversas operaciones mentales para interpretar información. Según McNamara y Magliano (2009), la comprensión lectora es un proceso complejo que facilita el aprendizaje, el razonamiento, la resolución de problemas y la toma de decisiones. Las investigaciones recientes muestran que tanto las habilidades lingüísticas como las cognitivas influyen de manera directa e indirecta en la comprensión (Kim, 2020).

En el ámbito escolar, gran parte del aprendizaje depende del procesamiento de textos, lo que requiere habilidades cognitivas específicas para la interpretación y comprensión de la información presentada. Así, el desarrollo de estas habilidades resulta clave para fortalecer el desempeño académico y la capacidad crítica de los estudiantes.

Los modelos teóricos de la comprensión lectora

Como se ha revisado previamente la comprensión de textos es una actividad compleja que implica múltiples procesos cognitivos simultáneos. Durante la lectura, el lector debe decodificar el lenguaje escrito y, al mismo tiempo, construir una interpretación del significado del texto (McNamara & Magliano, 2009). La alfabetización es uno de los principales objetivos de la educación formal, y la investigación educativa ha estudiado ampliamente la enseñanza de la lectura para mejorar la comprensión lectora.

Jiménez-Pérez (2014) también destaca que la comprensión lectora se define según la concepción que se tenga sobre el acto de leer. Desde esta perspectiva, Cairney (2018) plantea que la lectura es un proceso constructivo orientado a la búsqueda de significado. En línea con esta visión, la normativa educativa en México considera la lectura como un proceso interactivo entre el texto y el lector, en el cual se deben decodificar signos lingüísticos y producir sentido (SEP, 2023).

Siguiendo a Sánchez (2012), en consonancia con los resultados de la prueba PISA, identifica tres procesos cognitivos fundamentales en la comprensión lectora: extraer información (decodificación), integrar información (interpretación) y reflexionar. La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) resalta que el dominio de estos procesos es clave para la interpretación efectiva de cualquier texto.

Existen diversos modelos teóricos que explican el proceso de comprensión lectora. Uno de los más reconocidos es el modelo de Visión Simple de la Lectura, desarrollado por Hoover y Gough (1990), que sostiene que la comprensión lectora depende de dos habilidades centrales: la decodificación y la comprensión. Si alguna de estas habilidades falla, la comprensión del texto se ve comprometida.

Por otro lado, McNamara y Magliano (2009) identifican siete modelos que describen los procesos básicos de comprensión lectora: el modelo Construcción-Integración, el modelo de Construcción de Estructuras, el

modelo de Resonancia, el modelo de Indexación de Eventos, el modelo de Red Causal, la teoría Construcccionista y el modelo del Paisaje. Dichos modelos son analizados en la Tabla 1 donde se pueden observar las principales características que componen a cada uno, el contexto histórico en el que surgieron, así como los principales autores que lo exponen.

Tabla 1.
Principales modelos teóricos de comprensión lectora

	Principales características	Contexto histórico	Autores principales
Modelo de Construcción-Integración (CI)	Modelo basado en la activación de información del texto y conocimiento previo. Procesos de construcción e integración. Aplicable a textos expositivos y narrativos.	Propuesto en 1988 y expandido en 1998. Se basa en el modelo de Kintsch y van Dijk (1978), que revolucionó el estudio de la cohesión en el discurso.	Walter Kintsch, Teun van Dijk
Modelo de Construcción de Estructuras	Describe la comprensión como un proceso de construcción de estructuras mentales. Incluye tres procesos clave: (1) establecimiento de una base, (2) mapeo de información, y (3) supresión de información irrelevante. Explica diferencias individuales en la comprensión.	Propuesto en 1990 y 1997, basado en estudios cognitivos sobre procesamiento de información en diferentes medios (texto, imágenes, video).	Morton Ann Gernsbacher
Modelo de Resonancia	Se centra en la activación de información distante en el texto y en la memoria a largo plazo. Propone que el proceso de resonancia es automático y no requiere inferencias estratégicas.	Desarrollado en los años 90 en respuesta al debate sobre la reactivación de información distante en la memoria y la generación de inferencias.	Edward O'Brien, Jeffrey Myers

	Principales características	Contexto histórico	Autores principales
Modelo de Indexación de Eventos	Describe la comprensión en términos de seguimiento de eventos a lo largo de cinco dimensiones: temporalidad, causalidad, espacialidad, intencionalidad y protagonismo. Explica cómo los lectores construyen modelos de situaciones narrativas.	Basado en el concepto de modelos de situación de van Dijk y Kintsch (1983). Se desarrolló en los 90 para abordar la comprensión de eventos en textos narrativos.	Rolf Zwaan, Joe Magliano
Modelo de Red Causal	Explica la comprensión en función del establecimiento de relaciones causales entre eventos en un texto. Propone que la coherencia narrativa depende de la identificación de estas relaciones.	Se originó en los años 80 dentro de la investigación sobre modelos de situación y causación en la comprensión del discurso.	Tom Trabasso, Paul van den Broek
Teoría Construcccionista	Propone que los lectores generan activamente inferencias para alcanzar una comprensión coherente. Destaca la influencia de metas de lectura y conocimiento previo.	Surgió en los años 90 como respuesta al debate sobre si los lectores generan automáticamente inferencias globales o si dependen del contexto.	Arthur Graesser, Murray Singer
Modelo del Paisaje	Simula la activación fluctuante de conceptos durante la lectura. Integra elementos de otros modelos y enfatiza el papel de la memoria en la comprensión.	Desarrollado en los 2000 como una extensión del modelo de Construcción-Integración y el modelo de Resonancia, incorporando la activación dinámica de conceptos.	Paul van den Broek

Nota. Elaboración propia con base en datos de McNamara y Magliano (2009)

Los siete modelos de comprensión lectora descritos en la Tabla 1 presentan enfoques distintos que buscan explicar cómo los lectores procesan y comprenden el texto. Mientras que algunos se centran en la activación y procesamiento de información (CI, Resonancia), otros enfatizan la construcción de estructuras cognitivas (Construcción de Estructuras, Indexación de Eventos) o el papel de las inferencias y la causalidad en la coherencia textual (Red Causal, Construcccionista).

El Modelo de Construcción-Integración es uno de los más completos y ampliamente utilizados, ya que explica cómo se activa la información del texto y el conocimiento previo. Su principal fortaleza radica en su aplicabilidad tanto a textos expositivos como narrativos. Sin embargo, su limitación es que no considera en profundidad los aspectos individuales del lector, como la variabilidad en la habilidad lectora.

Por otro lado, el Modelo de Construcción de Estructuras introduce una perspectiva interesante al incluir la supresión de información irrelevante, lo que lo hace útil para explicar diferencias individuales en la comprensión. Sin embargo, su aplicabilidad a textos más complejos como los expositivos es limitada.

El Modelo de Resonancia es innovador en su propuesta de activación automática de información sin necesidad de inferencias estratégicas. Aunque esto explica la rapidez con la que los lectores pueden acceder a información previa, deja de lado el papel activo del lector en la generación de significado.

El Modelo de Indexación de Eventos y el Modelo de Red Causal ponen énfasis en la estructura narrativa, lo que los hace muy adecuados para la comprensión de historias. Sin embargo, su capacidad para explicar la comprensión de textos expositivos o argumentativos es menor.

La Teoría Construcccionista, al destacar el papel de las metas del lector y su conocimiento previo, ofrece una visión más centrada en el contexto y las estrategias de lectura. Finalmente, el Modelo del Paisaje se destaca por integrar elementos de otros modelos, enfatizando la activación dinámica de conceptos, lo que lo hace flexible y adaptable a diferentes tipos de textos.

En conclusión, no existe un modelo único que explique todos los aspectos de la comprensión lectora. Mientras algunos modelos destacan por su énfasis en la activación de información y memoria (CI, Resonancia), otros priorizan la organización estructural del texto (Indexación de Eventos, Construcción de Estructuras) o el papel de las inferencias y la causalidad en la coherencia (Red Causal, Construcccionista). El Modelo del Paisaje ofrece una síntesis útil, pero aún se requieren estudios que permitan integrar mejor estos enfoques para lograr una comprensión más completa del proceso lector.

La evolución de los instrumentos de medición comprensión lectora

La evaluación de la comprensión lectora es un tema clave en el ámbito educativo, ya que influye directamente en el aprendizaje y desarrollo académico de los estudiantes. Existen diversos métodos para medir esta habilidad, los cuales se pueden analizar en la *Tabla 2*, cada uno con enfoques y niveles de complejidad distintos. Mientras que algunos, como la prueba PISA, tienen alcance internacional, otros han sido diseñados específicamente para contextos educativos particulares, como el ComPIEc en España o la Evaluación Diagnóstica de Educación Básica en México. A continuación, se analizan sus características, alcances y limitaciones.

Entre los instrumentos más reconocidos a nivel global es el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019). Esta evaluación mide la capacidad de los estudiantes de 15 años para comprender, interpretar y reflexionar sobre textos en distintos contextos.

Su principal valor radica en la posibilidad de comparar resultados entre países, lo que proporciona información útil para la formulación de políticas educativas. No obstante, el programa ha sido criticado por su enfoque en pruebas estandarizadas, que no siempre reflejan con precisión las particularidades culturales y sociales de cada nación (OCDE, 2019).

En contraste, existen evaluaciones diseñadas para contextos específicos, como el ComPIEc (Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria) en España. Desarrollado por Llorens *et al.* (2011), este ins-

trumento mide la comprensión lectora en diferentes ámbitos (educativo, público, personal y ocupacional), utilizando textos tanto continuos como discontinuos. A diferencia de PISA, el ComPIEc responde a las necesidades del sistema educativo español, lo que lo hace más pertinente en ese contexto. Sin embargo, su aplicación fuera de España es limitada, ya que no ha sido ampliamente validado en otros países.

Otro conjunto de pruebas ampliamente utilizadas son PROLEC y PROLEC-SE, diseñadas por Cuetos *et al.* (1996). Estas evaluaciones están dirigidas a niños y adolescentes, midiendo habilidades lectoras básicas como el reconocimiento de palabras, la sintaxis y la comprensión de oraciones y textos. Aunque resultan útiles para identificar dificultades lectoras en etapas tempranas, han sido criticadas por centrarse en la decodificación y no profundizar en aspectos inferenciales o en la lectura crítica.

Desde un enfoque cognitivo, el Test del Proceso de Comprensión (TPC), desarrollado por Vidal-Abarca y Gilabert (2005), se basa en el modelo de Construcción-Integración de Kintsch (1978). Este modelo sostiene que la comprensión lectora surge de la interacción entre el texto y los conocimientos previos del lector. Aunque el TPC ofrece una visión detallada del proceso de comprensión, su aplicación es compleja y requiere un análisis minucioso de los datos, lo que dificulta su uso en evaluaciones a gran escala.

En el caso de México, la Evaluación Diagnóstica de Educación Básica, implementada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), busca medir la comprensión lectora en estudiantes de secundaria mediante pruebas de opción múltiple y preguntas abiertas. Su principal fortaleza es que permite una evaluación más contextualizada y adaptada a la realidad educativa del país. Sin embargo, algunos especialistas señalan que las pruebas estandarizadas no siempre logran captar la profundidad del pensamiento crítico y la interpretación de los textos (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Algunos evalúan la comprensión lectora a nivel inferencial, como el *Cloze Test*, desarrollado por Taylor (1953), que consiste en eliminar palabras de un texto para analizar la capacidad del lector de inferir y completar la información faltante.

Tabla 2.*Comparación de métodos para medir la comprensión lectora*

Método	Características	Principales críticas	Países de aplicación	Autores principales
PISA (Programme for International Student Assessment)	Evalúa la capacidad de los estudiantes para comprender, utilizar y reflexionar sobre textos.	Énfasis en pruebas estandarizadas, falta de contexto cultural específico.	Países miembros de la OCDE y otros participantes.	OCDE
ComPIEc (Prueba de Competencia Lectora para Educación Secundaria)	Evalúa comprensión lectora en distintos contextos y tipos de textos.	Limitada a España, difícil de adaptar a otros sistemas educativos.	España	Llorens et al. (2011)
PROLEC y PROLEC-SE	Evalúa procesos lectores en niños y adolescentes, incluyendo reconocimiento de palabras y sintaxis.	No mide comprensión inferencial.	España y América Latina	Cuetos et al. (1996)
TPC (Test del Proceso de Comprensión)	Basado en el modelo de Construcción-Integración de Kintsch.	Complejidad en aplicación y análisis.	España y América Latina	Vidal-Abarca y Gilabert (2005)
Evaluación Diagnóstica de Educación Básica (México)	Evalúa comprensión lectora en secundaria con opción múltiple y preguntas abiertas.	No capta completamente el pensamiento crítico.	México	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023)
Cloze Test (Prueba de Omisión)	Elimina palabras de un texto para evaluar inferencia y comprensión.	Se enfoca en predicción contextual más que en comprensión global.	Mundial	Taylor (1953)

Método	Características	Principales críticas	Países de aplicación	Autores principales
Gates-MacGinitie Reading Tests	Evalúa comprensión lectora desde primaria hasta nivel adulto.	No mide estrategias de lectura o metacognición.	Estados Unidos	Gates y MacGinitie (1978)
Nelson-Denny Reading Test	Mide velocidad y comprensión lectora en secundaria y nivel universitario.	Se centra en rapidez lectora, no en comprensión profunda.	Estados Unidos	Brown et al. (1993)

Nota. Elaboración propia con base en datos de OCDE (2019), Llorens et al. (2011), Cueto et al. (1996), Vidal-Abarca y Gilabert (2005), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), Taylor (1953), Gates y MacGinitie (1978) y Brown et al. (1993)

Si bien esta prueba es sencilla y efectiva para evaluar inferencias, su principal limitación radica en que no mide la comprensión global del texto, ya que se enfoca más en la predicción contextual que en la interpretación crítica.

En Estados Unidos, se han desarrollado evaluaciones como los Gates-MacGinitie Reading Tests, diseñados por Gates y MacGinitie (1978), y el Nelson-Denny Reading Test, creado por Brown *et al.* (1993). Estas pruebas están dirigidas a distintos niveles educativos, desde primaria hasta nivel universitario. Sin embargo, han sido criticadas por centrarse en la rapidez lectora y el uso de preguntas de opción múltiple, sin abordar aspectos fundamentales como la metacognición y la autorregulación en la lectura.

En México, el sistema educativo ha empleado diversos instrumentos para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades lectoras en estudiantes de secundaria. Las pruebas de opción múltiple son ampliamente utilizadas en las evaluaciones estandarizadas debido a su facilidad de aplicación y calificación. Estudios han demostrado que este tipo de pruebas predicen mejor el desempeño en comprensión lectora que otros métodos, como la observación en clases o los trabajos escritos (Cao & Kim, 2021).

Otro ejemplo relevante, como ya se mencionó anteriormente es la Evaluación Diagnóstica para la Educación Básica, la cual ha implementada

a nivel nacional en el ciclo escolar 2021-2022. El resultado de la prueba reveló que aproximadamente el 60% de los estudiantes experimentaba dificultades para comprender lo que leían. Este instrumento está compuesto principalmente por reactivos de opción múltiple y algunos de respuesta construida, los cuales han sido revisados por expertos para garantizar su pertinencia conceptual y técnica (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

Para su desarrollo, se seleccionaron aprendizajes clave a través de un comité de docentes, especialistas e investigadores. Posteriormente, la prueba fue validada mediante micropiloteos y entrevistas cognitivas, asegurando su adecuación técnica y cultural (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023).

En el nivel secundaria, la evaluación de la habilidad lectora a través de la Evaluación Diagnóstica para la Educación Básica se realiza a través de tres procesos cognitivos fundamentales: localización y extracción de información, integración de datos y realización de inferencias. La prueba consta de 39 reactivos distribuidos de la siguiente manera: 9 para evaluar la localización y extracción de información, 19 para la integración de datos y 11 para la realización de inferencias.

Estos elementos permiten una evaluación detallada de las habilidades lectoras de los estudiantes, facilitando la identificación de áreas de mejora y la planificación de estrategias pedagógicas adecuadas (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2023). Sin embargo, una posible crítica a esta evaluación podría ser que, aunque mide de manera integral las habilidades lectoras, no necesariamente toma en cuenta las diferencias individuales en los estilos de aprendizaje y las diversas formas en que los estudiantes procesan la información.

Esto puede llevar a una percepción limitada de las capacidades lectoras de algunos estudiantes, ya que la evaluación estandarizada podría no capturar completamente sus competencias y fortalezas. Además, la carga de 39 reactivos podría resultar abrumadora para algunos estudiantes, lo que podría afectar su rendimiento y no reflejar con precisión sus verdaderas habilidades lectoras.

En conclusión, los instrumentos de evaluación de la comprensión lectora presentan ventajas y limitaciones, así mismo han evolucionado de manera significativa a lo largo de los años. Mientras que evaluaciones como PISA permiten comparaciones internacionales, su carácter estandarizado puede no reflejar plenamente el contexto local de cada país.

La diversidad de instrumentos para evaluar la comprensión lectora refleja la complejidad de esta habilidad y la necesidad de enfoques complementarios para su medición. Mientras que pruebas como PISA permiten comparaciones internacionales a gran escala, evaluaciones como TPC y ComPIEc ofrecen un análisis más detallado de los procesos cognitivos subyacentes en la lectura. No obstante, cada método presenta limitaciones que dependen de su contexto de aplicación y de los objetivos específicos de la evaluación.

Por otro lado, pruebas diseñadas para sistemas educativos específicos, como el ComPIEc en España o la Evaluación Diagnóstica en México, ofrecen mayor pertinencia, pero con menor aplicabilidad global. La combinación de diferentes enfoques podría proporcionar una visión más integral y precisa sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes. Solo a través de un enfoque diversificado será posible obtener un diagnóstico más completo sobre el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y, en consecuencia, diseñar intervenciones pedagógicas más efectivas.

Las estrategias para fortalecer la comprensión lectora

Las estrategias de comprensión lectora desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes desarrollar habilidades cognitivas para interpretar, analizar y reflexionar sobre los textos. Como se ha revisado hasta el momento la lectura no es un proceso pasivo, sino una función dinámica y estratégica en la que el lector construye significado a partir de la información escrita.

Según Castelló *et al.* (1999), una estrategia de aprendizaje implica un conjunto de actividades, técnicas y recursos que responden a una planificación específica, tomando en cuenta las necesidades del estudiante y los objetivos de aprendizaje. Estas estrategias deben ser intencionales y dirigidas a mejorar la comprensión lectora.

Las estrategias para fortalecer la comprensión lectora se pueden dar en dos niveles cognitivos y metacognitivos según Valle *et al.* (1998). Ejemplo de una estrategia cognitiva es la elaboración de resúmenes, en la que los estudiantes identifican las ideas principales de un texto y las reformulan con sus propias palabras. Esta técnica no solo favorece la comprensión, sino que también ayuda a la retención de la información. Otra estrategia eficaz es el subrayado y anotaciones al margen, que permite resaltar los puntos clave del contenido y facilitar la revisión posterior.

Por otro lado, las estrategias metacognitivas implican la capacidad del lector para monitorear su propia comprensión y ajustar su enfoque de lectura cuando sea necesario (Gutierrez-Braojos y Salmerón, 2012). Un ejemplo es la auto pregunta, donde el estudiante formula interrogantes sobre el texto antes, durante y después de la lectura, con el fin de evaluar su grado de comprensión y clarificar dudas.

Diversas investigaciones han demostrado que la enseñanza explícita de estrategias mejora significativamente la comprensión lectora (Solé, 1992; Carrasco, 2003). Esto implica que los docentes modelen el uso de estrategias y guíen a los estudiantes en su aplicación.

Por ejemplo, la técnica de predicción consiste en pedir a los alumnos que anticipen el contenido de un texto a partir de su título, imágenes o palabras clave. Esta estrategia activa el conocimiento previo del lector y le ayuda a establecer expectativas sobre la lectura, una técnica similar al Cloze Test desarrollado por Taylor (1953).

Otro método es la lectura en voz alta con preguntas guiadas, donde el docente interrumpe la lectura en ciertos momentos para hacer preguntas sobre lo leído y fomentar la reflexión. Esta técnica ha demostrado ser útil en niveles básicos y en estudiantes con dificultades lectoras (Silva, 2014).

Además, el avance tecnológico ha permitido la incorporación de herramientas digitales en la enseñanza de la comprensión lectora. Aplicaciones interactivas, libros electrónicos con anotaciones y plataformas de aprendizaje colaborativo han demostrado ser recursos efectivos (Bautista, 2016).

Asimismo, para Barbera (2013) los foros de discusión en línea fomentan la lectura crítica, ya que los estudiantes pueden compartir sus interpretaciones de un texto y debatir con sus compañeros. Esta estrategia potencia el pensamiento crítico y la argumentación.

La implementación de estrategias de comprensión lectora no solo mejora el desempeño académico de los estudiantes, sino que también los forma como lectores autónomos y críticos. La combinación de enfoques cognitivos y metacognitivos, junto con el uso de herramientas didácticas y tecnológicas, permite optimizar la enseñanza de la lectura y potenciar el desarrollo de habilidades fundamentales para el aprendizaje.

Es crucial que las instituciones educativas fomenten un enfoque sistemático en la enseñanza de estas estrategias, asegurando que los estudiantes no solo decodifiquen textos, sino que sean capaces de analizarlos, interpretarlos y aplicarlos en distintos contextos. La formación de lectores competentes es una tarea fundamental para fortalecer la educación y la participación en la sociedad.

Conclusiones

Los estudiantes de secundaria requieren estrategias específicas para mejorar su comprensión lectora ya que, durante esta etapa, los textos que deben interpretar son más complejos y requieren habilidades avanzadas de análisis e inferencia. Sin estrategias adecuadas, los jóvenes pueden experimentar dificultades en la comprensión de textos académicos, afectando su rendimiento escolar. Por ello es necesario fomentar las estrategias metacognitivas fomentan la autonomía en el aprendizaje. El desarrollo de la capacidad de autoevaluación y monitoreo de la comprensión permite que los estudiantes identifiquen dificultades y ajusten su manera de leer. Técnicas como la auto pregunta y la organización de ideas en esquemas facilitan un aprendizaje más autónomo y efectivo.

Además, el uso de herramientas digitales motiva y facilita el aprendizaje. Los adolescentes están inmersos en un entorno digital, por lo que integrar tecnologías como foros de discusión, aplicaciones de mapas conceptuales y lecturas interactivas puede aumentar su interés y parti-

cipación en la lectura. Estas herramientas permiten una experiencia de aprendizaje más dinámica y adaptada a sus hábitos tecnológicos.

La enseñanza de estrategias lectoras debe ser sistemática y práctica. Es necesario que los docentes no solo presenten estrategias, sino que las integren en actividades concretas y cotidianas dentro del aula. Por ejemplo, aplicar la técnica de lectura guiada con preguntas puede ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad de análisis y argumentación en textos científicos, literarios y ensayísticos.

La comprensión lectora es clave para el éxito académico y profesional ya que los jóvenes que desarrollan habilidades de comprensión lectora sólida tienen más probabilidades de desempeñarse mejor en todas las áreas del conocimiento, no solo en asignaturas de lenguaje. Además, estas competencias son esenciales para la vida adulta, ya que les permiten analizar información, tomar decisiones informadas y participar activamente en la sociedad.

La educación secundaria es una etapa clave en el desarrollo de habilidades lectoras avanzadas. Implementar estrategias cognitivas, metacognitivas y tecnológicas no solo mejora la comprensión de los textos, sino que también potencia el pensamiento crítico y la autonomía de los jóvenes. Para que estos avances sean efectivos, es fundamental un enfoque pedagógico estructurado, con docentes que guíen y refuercen constantemente el uso de estas estrategias. ▲

Referencias

- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.
- Barbera, E. (2013). *Educación abierta y a distancia*. Editorial UOC. <https://elibro.net/es/ereader/unadmexico/56349?page=115>
- Bautista Pérez, G., Borges Sáiz, F., & Forés Miravalles, A. (2016). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje*. Narcea Ediciones. <https://elibro.net/es/ereader/unadmexico/46047?page=22>
- Brown, J. I., Fishco, V. V., & Hanna, G. (1993). *Nelson-Denny Reading Test*. Riverside Publishing.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Morata.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2022). Reading comprehension and its development: The role of knowledge, inference, and strategies. *Current Directions in Psychological Science*, 31(1), 45–51. <https://doi.org/10.1177/09637214211073275>
- Cairney, T. (1992). *Enseñanza de la comprensión lectora*. Morata.

- Cao, Y., & Kim, Y.-S. (2020). Is retell a valid measure of reading comprehension? *Educational Research Review*, 32, 100356. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2020.100356>
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129–142. <https://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Lenguaje/4-6-basico/1/Unidad3/docs/alma%20carrasco.pdf>
- Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Chi, M. T. H., de Leeuw, N., Chiu, M.-H., & LaVancher, C. (1989). Eliciting self-explanations improves understanding. *Cognitive Science*, 13(2), 145–182. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1302_1
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *Evaluación diagnóstica del aprendizaje de las y los alumnos de educación básica 2022-2023: Informe de resultados*. https://www.mejoredu.gob.mx/images/Informe_diagnostica.pdf
- Cuetos, F., Rodríguez, B., & Ruano, E. (1996). *PROLEC: Evaluación de los procesos lectores*. TEA Ediciones.
- González, M., Barba, M., & González, A. (2010). La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6). <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/17359/la-comprension-lectora-en-educacion-secundaria>
- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*, 6(4), 126–135. <https://doi.org/10.1080/19388076709556976>
- Gutiérrez-Braojos, C., & Salmerón, H. (2012). Estrategias de comprensión lectora: Enseñanza y evaluación en educación primaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 183–202. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377011>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Jiménez-Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs. competencia lectora: Qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones Sobre Lectura*, 1, 65–83. <https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi1.10943>
- Kim, Y.-S. G. (2020). Toward integrative reading science: The direct and indirect effects of language and cognitive skills on reading comprehension. *Child Development*, 91(2), 561–580. <https://doi.org/10.1111/cdev.13186>
- Kintsch, W., & van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363–394. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.85.5.363>
- Llorens, A. C., Gil Pelluch, L., Vidal-Abarca Gámez, E., Martínez Giménez, T., Mañá Lloriá, A., & Gilabert Pérez, R. (2011). Prueba de competencia lectora para educación secundaria (CompLEc). *Psicothema*, 23(4), 808–817. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72722232043>
- McIlraith, A. L., & Perfetti, C. A. (2022). The reading comprehension challenge: Cognitive and linguistic influences. *Journal of Research in Reading*, 45(3), 345–364. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12395>
- McNamara, D., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

- OCDE. (2006). *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD.
- OCDE. (2019). *Resultados PISA 2018: México – Nota país*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa>
- OCDE. (2022). *Resultados PISA 2021: México – Nota país*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/pisa>
- Paul, A. M. (2012). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Viking Press.
- Pearson, P. D., & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90019-X](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90019-X)
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). International Universities Press.
- Ripoll, J., & Aguado, G. (2014). La mejora de la comprensión lectora en español: Un meta-análisis. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 27–44. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/9001/9935>
- Romero, J., & González, M. (2001). *Prácticas de comprensión lectora: Estrategias para el aprendizaje*. Alianza.
- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022* (2a ed.). <https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/>
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: Necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47–55. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart and Winston.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295–312. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(94\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0959-4752(94)90003-5)
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (1998). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión lectora. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 163–178.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press.
- Willingham, D. T. (2017). *The reading mind: A cognitive approach to understanding how the mind reads*. Jossey-Bass.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. Harper.

Formación sociocrítica e inteligencia emocional del docente de educación preescolar

María Guadalupe Hernández Pantoja¹
Rosalía López Paniagua²

Resumen

El tema que aborda el presente ensayo es la formación sociocrítica e inteligencia emocional docente en educación preescolar, al respecto se puntualizan los sustentos teóricos y pedagógicos de ambos enfoques en la educación del nivel preescolar, enfatizando la importancia de la formación teórica y práctica sobre el sentido de su labor pedagógica, así como su pertinencia con la Nueva Escuela Mexicana. Además, plantea que, con estrategias pedagógicas innovadoras, los educadores puedan incluir perspectivas de la inteligencia emocional en el currículo preescolar y promover un ambiente de aprendizaje inclusivo y reflexivo para el desarrollo integral de los niños que cursan preescolar con enfoque humanista y comunitario.

Palabras clave: Formación sociocrítica, inteligencia emocional, educación preescolar, estrategias pedagógicas innovadoras.

Abstract

The topic of this essay is the sociocritical formation and emotional intelligence of teachers. The pedagogical aspects emphasizing both approaches in preschool education highlight the importance of teachers' theoretical and practical understanding of these concepts, as well as their relevance to the New Mexican School. Furthermore, it is proposed that

¹ Maestra en Pedagogía y Maestra en Docencia. Docente frente a grupo en Jardín de niños unitario.

² Doctora en Sociología. Investigadora titular en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. Docente en el Doctorado en Educación del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, correo electrónico: rosalia@unam.mx.

through innovative pedagogical strategies, teachers can incorporate the perspective of emotional intelligence into the preschool curriculum and promote an inclusive and reflective learning environment aimed at the comprehensive development of children, with a humanistic and community-oriented focus.

Keywords: Sociocritical Formation, Emotional Intelligence, Preschool Education, Innovative Pedagogical Strategies.

Introducción

Actualmente, la teoría de la inteligencia emocional (IE) ha adquirido un papel relevante para el desarrollo integral de la infancia desde temprana edad, ya que entiende el valor fundamental de las emociones para desarrollar habilidades sociales y cognitivas (Goleman, 1995). En este proceso, el docente es el facilitador del aprendizaje, ya que su papel es determinante para lograr el desarrollo de sus alumnos, por lo que su formación se verá reflejada en su práctica educativa cotidiana.

El enfoque sociocrítico busca fomentar una práctica docente, no solo que transmita conocimientos, sino que conduzca, a partir de la reflexión, a un análisis del propio rol de educador progresista para formar a sus alumnos como miembros activos de su contexto comunitario, en la búsqueda de la transformación de la institución educativa y del entorno social (Freire, 1974). La articulación de ambos enfoques lleva a preguntar, ¿qué importancia tiene la formación sociocrítica del docente para el fomento de la inteligencia emocional en las niñas y niños de educación preescolar?

El vínculo de ambas perspectivas resulta pertinente en torno al modelo educativo vigente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), el cual incorpora en su currículo el campo formativo denominado *De lo humano y lo comunitario*, como parte esencial en el trabajo pedagógico de las escuelas, con el propósito de que, desde temprana edad, se desarrolle la IE del alumnado; al respecto, se imparten a los docentes capacitaciones para propiciar su desarrollo. Sin embargo, continúa la tendencia en la práctica docente de dedicar mayor tiempo al aspecto cognitivo y marginar la cuestión emocional de los alumnos.

En la NEM, el docente tendrá que comenzar a crear conciencia de que, al trabajar la dimensión emocional en los niños, se logrará de manera significativa y eficiente el desarrollo de habilidades y destrezas en la etapa de la educación preescolar, considerando elementos que le permitan al docente diseñar y aplicar las estrategias adecuadas para su práctica pedagógica. No obstante, una práctica educativa repensada e innovadora, requiere de un proceso de formación docente en los enfoques sociocrítico y en la IE.

Para avanzar en esta dirección, es preciso realizar un diagnóstico con el fin de identificar el trabajo que llevan a cabo los docentes en torno al área emocional, y a partir de éste, desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes a su entorno escolar y comunitario, que les permita trabajar la IE en las niñas y niños de preescolar y llevar a cabo el proceso de aprendizaje de forma más dinámica, natural y afectiva.

Es fundamental para el docente, comprender que cuando el alumno de preescolar logra tener un conocimiento y control de sus emociones en los ámbitos donde crece, logra el desarrollo de sus habilidades y destrezas que le permitirán desenvolverse plenamente a lo largo de su vida, cumplir sus metas y establecer relaciones sociales y personales armoniosas y comprometidas (Goleman, 1995). Para alcanzar este propósito, la formación docente con enfoque sociocrítico es esencial a fin de que, en la escuela, no sólo se prepare a los preescolares para el éxito académico relativo al ámbito cognoscitivo, sino también de manera personal y colectiva, es decir, que sean emocionalmente inteligentes y socialmente comprometidos.

Es preciso insistir en que, la educación preescolar es la etapa en la que se comienzan a desarrollar las habilidades y destrezas de los infantes de tres a seis años, se trata de considerar sus aprendizajes previos ante la realidad en el aula, los cuales les permiten, a través de su desenvolvimiento y maduración cognitiva, afrontar la diversidad de situaciones (Piaget, 1972).

No obstante, un aspecto ineludible es iniciar la práctica pedagógica con la elaboración de un diagnóstico, que permita identificar la situación de niñas y niños, y con base en éste, planificar una práctica pedagógica sig-

nificativa. Asimismo, hay que tener en cuenta que, en la etapa preescolar, las niñas y los niños presentan características propias que dependen de la forma en que viven, piensan y actúan, esto es, sus reacciones ante las diversas situaciones que se les presentan, en palabras de Goleman (1995) “todas las emociones son en esencia impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución” (p. 65).

Esta afirmación conlleva a revalorar las emociones como aspecto esencial en el desarrollo de las niñas y los niños, ampliando sus posibilidades para tomar las mejores decisiones ante las diversas circunstancias, por lo que la formación docente en este campo, con enfoque sociocrítico, es de vital importancia.

En torno a la importancia de la formación docente sociocrítica e IE en educación preescolar, en este ensayo se abordan, en primer lugar, algunos elementos de estas teorías. En seguida, se presentan algunos antecedentes pedagógicos y didácticos que pueden servir de referencia para conformar una pedagogía y didáctica coherente con las teorías sociocrítica e IE en la educación preescolar. Por último, se argumenta sobre la necesaria formación docente al respecto, en virtud de la complejidad que entrañan ambas teorías (sociocrítica e IE), así como la urgencia de formular metodologías de enseñanza-aprendizaje acordes en la educación preescolar y los objetivos planteados por la NEM.

1. Elementos sobre las teorías educativas sociocrítica e inteligencia emocional

A continuación, se hace referencia a algunos de los rasgos, tanto de la teoría sociocrítica, como de la IE, en relación con el rol del docente y el objetivo general del proceso educativo, en particular en el nivel preescolar.

Teoría sociocrítica de la educación

En la actualidad, la formación del docente es continua e inacabable, es decir, durante su práctica educativa evolucionan sus conocimientos frente a las necesidades contextuales de sus alumnas y alumnos y, nece-

sariamente, debe acudir a los fundamentos filosóficos y didácticos para mejorar su práctica; más aún ante una coyuntura histórica de transformación social como la que vive México. Al respecto, Vargas y Rondón (2012) afirman que:

la formación docente, desde un enfoque socio crítico consolidaría acciones y prácticas de enseñanza que orienten al docente reflexivo en la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, transformando estos procesos de manera que satisfaga las metas formativas que demanda el contexto sociopolítico. Es el docente quien deberá asumir una motivación intrínseca en su praxis cotidiana desde el momento en que la realice de manera reflexiva, evaluada y comunitaria, propiciando la creatividad en y fuera del aula, la autonomía crítica, la responsabilidad y el respeto mutuo, así puede construir una aproximación a los saberes pedagógicos distanciados de los hábitos tradicionales descontextualizados de la realidad histórico-social nacional. (Goleman, 1995, p.76)

El espacio para guiar la acción pedagógica en el marco del proceso de enseñanza- aprendizaje y desarrollar actividades significativas orientadas a la construcción de conocimientos es la escuela. En palabras de Freire (1973) “las escuelas tienen la misión de otorgarles a los estudiantes conocimientos y habilidades para que puedan, no sólo integrarse adecuadamente a la sociedad, sino para transformar su entorno comunitario” (p. 8).

Para tal propósito, Freire (1973) concibe a los profesores como intelectuales promotores de la extensión de la democracia y la ampliación del espacio público para la toma de decisiones públicas, es decir, que competen a todos los integrantes de un territorio. Por tanto, su propuesta teórico-práctica no se limita a la escuela, también abarca a toda la sociedad, en este sentido, la educación conlleva un proyecto social emancipador.

El rol del docente en este proceso liberador reconoce la lectura del infante de su propia realidad, identifica problemas conductuales, emocionales, visuales, auditivos, de socialización e incluso la ausencia de autoridad del docente a causa del ausentismo del alumno, así, con su historia familiar, es posible saber hasta dónde y cómo atender el problema. Desde luego, es indispensable promover una dinámica pedagógica flexible que permita un trabajo guiado y libre de prejuicios, comparaciones y competencias.

En este sentido, el docente asume la función de acompañamiento en el proceso y desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, mediante la promoción de situaciones de aprendizaje, con el objetivo de que los infantes las afronten de manera imaginativa e innovadora, sin limitarse a esquemas o metodologías rígidas y autoritarias. Asimismo, el docente debe proponerse crear un ambiente de afectividad, un acercamiento estrecho con los alumnos y los padres y madres de familia, para construir en colectivo un diagnóstico integral del alumnado, considerando los aspectos de su desarrollo infantil cognoscitivo, motriz y emocional (Secretaría de Educación Pública, 2022).

El enfoque sociocrítico de la educación se vincula con la IE desde el reconocimiento de la importancia de la participación de las niñas y los niños en la sociedad, tal y como lo plantean Bastian, Burns y Nettelbeck (2005), quienes afirman que “la IE incide sobre la preparación para la vida y su satisfacción, la capacidad de afrontamiento, la disminución de la ansiedad y las habilidades para resolver problemas” (p. 1136).

Inteligencia emocional en educación preescolar

Comprender el concepto de IE es fundamental para fomentar su desarrollo, por lo que aludimos a Salovey y Mayer (1990), quienes sostienen que “la inteligencia emocional es una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (p. 185).

Es decir, se trata de reconocer las emociones propias, saber expresarlas y actuar de acuerdo con la situación; por lo tanto, se crean los pilares necesarios para que la persona tenga un desenvolvimiento reflexivo, convirtiéndose en un reto pedagógico educar en las emociones, ya que la expresión de los sentimientos y reacciones de las niñas y los niños, dependen de múltiples factores provenientes principalmente de su contexto familiar.

Cuando no se trabaja y desarrolla la IE, comienzan a surgir obstáculos que complican el desenvolvimiento de los infantes en su desarrollo integral, como lo menciona Del Barrio (2005):

Cuando las emociones no se expresan, no se dominan o no se adecuan a la situación del entorno aparecen las disfunciones, el desajuste emocional que se presenta cuando hay falta de oportunidad o adecuación de las reacciones propias o cuando hay malas interpretaciones de las emociones ajenas. (p. 169)

Por esto, es muy importante trabajar desde edad temprana la IE ya que, de no ser así, las consecuencias desfavorables, altamente probables, serán las siguientes:

- Que el niño, desde edad temprana, no logre construir su autoconocimiento, provocando dificultad de autorregular sus emociones (desde la niñez hasta la vida adulta).
- Dificultad en sus relaciones interpersonales, presentando desconfianza en sí mismo y empatía.
- Negatividad para enfrentar y resolver problemas que se presenten durante su desarrollo.
- Presentar actitudes negativas, incluso violentas, durante su proceso de desarrollo.

En el campo de la IE, las aportaciones de Daniel Goleman (1995) tienen un papel fundamental, en especial para comprender el significado y modo de dotar de inteligencia a la emoción, porque el hecho de tomar conciencia de la posibilidad de tener autodominio de los sentimientos, puede permitir afrontar la situación de conflicto y resolverla de manera justa.

Goleman (1995) otorga a las emociones un papel fundamental en el conjunto de aptitudes necesarias para vivir. Por tanto, la IE consiste en conocer las propias emociones: tener conciencia de las propias emociones y reconocer el sentimiento que se vive en el momento en que ocurre. Así, manejar las emociones consiste en la habilidad para moldear los propios sentimientos, a fin de que se expresen de forma apropiada.

2. Pedagogías y didácticas en educación preescolar

La pertinencia de la pedagogía sociocrítica en el contexto socioeducativo nacional y la complejidad de la IE en la educación preescolar, requieren de metodologías de enseñanza-aprendizaje acordes con el objetivo de formar ciudadanos críticos, libres, propositivos y comprometidos con la transformación de condiciones injustas, inhumanas y devastadoras de los bienes, mismos que, en cambio, promuevan la reflexión, el diálogo, la libertad y la acción en el aula, así como su aplicación práctica en contextos educativos diversos, pero no solamente áulicos, sino también comunitarios, iniciando desde la educación preescolar.

Tales metodologías de enseñanza-aprendizaje conducen a revisar las propuestas pedagógicas y didácticas que actualmente se emplean para reflexionar sobre su relevancia con el fin de identificar aquellos elementos que requieren ser considerados y otros que impiden avanzar en el propósito de llevar a cabo el proyecto educativo alternativo de la NEM.

Una referencia inicial por revisar, son las propuestas clásicas de Taba (1962) en torno al currículum, tales como:

La elaboración de programas escolares debe basarse en una teoría curricular sólida, fundamentada en el diagnóstico de las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura. Este diagnóstico constituye el punto de partida para la selección de objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. (p. 12)

En la práctica educativa, particularmente en preescolar, las elecciones de los docentes están encaminadas a demandas muy específicas e inmediatas, que en la mayoría de las ocasiones van contra la formación teórico-práctica del sujeto y, claramente, omiten las dimensiones sociocrítica e IE.

Por tanto, es necesario insistir en que la formación de las y los docentes debe partir de la realidad contextualizada, basada en su saber pedagógico y su experiencia, que le permita analizar su práctica para transformarla. En este sentido, al igual que Freire (1973), Díaz Barriga (2003) concibe al docente como el ser capaz de construir una educación que libere, no

que robotice, por tanto, “La formación docente debe estar sustentada en una práctica reflexiva que permita al maestro problematizar su realidad, desarrollar una consciencia crítica y asumir su papel como sujeto social comprometido con la transformación” (p.54).

La educación preescolar es el nivel educativo en el que las y los alumnos se encuentran en una etapa de gran desenvolvimiento y aprendizaje, esencialmente de manera lúdica y dinámica, en donde comienzan a potencializar sus habilidades cognitivas y afectivas. Por su parte, Friedrich Froebel (1885) creador de la Educación Preescolar, considera a este nivel educativo como el segundo grado de desarrollo del hombre y sostiene que: “es a través de momentos de juego, disciplina, trabajo y libertad que la educación tendrá como resultado gente activa, con ideales y comprometida” (p. 37).

A partir de esta concepción, desarrolla una didáctica que comprende una serie de juegos y actividades de estimulación que llama: regalos y ocupaciones, pues pensaba que los regalos llevaban al descubrimiento y la ocupación al invento. Asimismo, Froebel propone favorecer la libre expresión del alumno, estimular la creatividad y la manipulación de materiales didácticos libremente, propiciar la participación social en el salón de clases y desarrollar lo sensorio motriz en el juego y el lenguaje del alumnado. En su perspectiva, los regalos conducen al entendimiento, en tanto que la ocupación ofrece poder.

Además, el método Froebeliano se apoya en el concepto de “trabajo libre” o pedagogía activa de campo, la cual permite el aprendizaje significativo a los infantes. Froebel identificaba el trabajo inseparable de la religión, no en sentido doctrinal, sino como una expresión espiritual del ser humano y su conexión con la naturaleza. No obstante, esta teoría de la educación preescolar es un referente importante y vigente en la práctica educativa preescolar, por lo que puede ser tomada en cuenta en el marco tanto del artículo tercero constitucional, que explicita el carácter laico de la educación pública, como los objetivos de la NEM para la formación del docente con perspectiva sociocrítica e IE.

En esta misma dirección, la teoría pedagógica de María Montessori (1967), identificada como el método Montessori, propone un ambiente

preparado que permita al niño desarrollar sus capacidades naturales en un espacio ordenado, estético, simple y adaptado a sus necesidades reales; afirma que: “El ambiente preparado es aquel en el que el niño se siente libre de actuar, con materiales adecuados a su desarrollo, que fomentan su autonomía y capacidad de concentración” (Montessori, 1967, p. 45).

La finalidad es fomentar, no sólo la autonomía y la concentración, sino también la autoeducación y el respeto por el ritmo individual del aprendizaje de cada infante; esto será posible mediante materiales didácticos y actividades libres y guiadas. El aula Montessori se integra por grupos de edades de tres años, lo que promueve naturalmente la socialización, el respeto y la solidaridad. También, propone que los niños trabajen con materiales concretos, científicamente diseñados, mismos que les brindan la llave para explorar el mundo y desarrollar habilidades básicas.

En el método Montessori los materiales están diseñados para que el niño pueda reconocer el error por sí mismo y hacerse responsable del propio aprendizaje. Si bien este método es la propuesta pedagógica más controvertida desde su origen, se practica en el ámbito educativo actual y sus fundamentos pueden ser considerados para la formulación de una didáctica coherente con la orientación de las pedagogías sociocríticas y de IE.

Asimismo, en la educación preescolar es de suma importancia considerar a Lev Vygotsky (1979), ya que en su teoría sociocultural el desarrollo sociocognitivo comprendido por la aparición del lenguaje y la comunicación, así como por la construcción del lenguaje escrito, son aspectos esenciales de la primera infancia, los cuales están asociados con su perspectiva evolutiva del aprendizaje; sobre ésta, sostiene que un comportamiento solo puede comprenderse si se estudian sus fases y su historia.

La aportación de Vygotsky (1995) resulta ser valiosa, en tanto que identifica en cada etapa de la vida las capacidades y habilidades que son precisas de tener en cuenta en el proceso educativo por parte del docente, por lo tanto, se trata de un aspecto a incorporar en un programa de capacitación con enfoque crítico y también de IE, es decir, identificar la pertinencia de esta perspectiva en el propósito de formar ciudadanos comprometidos socialmente y con posibilidades de desplegar sus capacidades al ser conscientes, esto es, reflexivos, con base en conocimien-

tos, para reconocer sus emociones y expresarlas de forma razonada y justa hacia el colectivo de personas involucradas en su vida y de acuerdo a las circunstancias en las que se encuentren.

Por su parte, Jean Piaget (1972), en su Teoría de etapas de desarrollo, considera los periodos de desarrollo propios de los seres humanos, principalmente la etapa 2 (preoperacional) en la que se encuentran los niños y niñas de preescolar. Este tema coincide, en parte, con lo propuesto por Vygotsky y resulta útil para analizar las características, el desarrollo y los fundamentos de la etapa preoperacional para trabajar en preescolar.

Con referentes teóricos, el docente podrá analizar, desde un enfoque sociocrítico, el trabajo para el desarrollo de la IE en las niñas y los niños en educación preescolar, con estrategias didácticas pertinentes, basadas en la identificación de las características y necesidades de los infantes; así podrán desarrollar un sentido positivo de sí mismos, aprender a regular sus emociones, valorar sus logros individuales y colectivos, manifestar iniciativa, autonomía y disposición para aprender, resolver sus conflictos mediante el diálogo, respetar las reglas de convivencia y trabajar en colaboración; por tanto, llegan a desarrollar habilidades y destrezas necesarias en su formación académica, logrando así un desarrollo integral. Desde los planes y programas de estudio del 2022, ya se realizan en el aula actividades enfocadas a que las niñas y los niños reconozcan sus propias emociones y las de sus compañeros, y a que aprendan a reaccionar ante las diversas situaciones que se presentan en la escuela y fuera de ella. Saber que es importante conocer lo que sienten y cómo actúan para tener un resultado positivo, les beneficia no sólo de manera personal, sino colectiva.

Algunas de las actividades sugeridas son utilizar cuentos, como El monstruo de colores, Las emociones de nacho, Cuando estoy enfadado, así como realizar *role-playing*, crear rincones de calma y fomentar los espacios para demostrar las emociones, tales como dar abrazos, saludarse de diferentes formas que los alumnos elijan, pedir disculpas, proponer actividades de trabajo en equipo, de compartir y repartir materiales y hacer creaciones dinámicas.

3. Pertinencia de la formación docente sociocrítica e IE en el marco de la NEM

Reconocer la pertinencia de la teoría sociocrítica y la IE para mejorar la calidad de la educación preescolar, así como la necesaria formación docente bajo estas teorías, en el contexto de la NEM, se advierten, entre otros, los siguientes aportes a la educación transformadora:

La formación docente desde el enfoque sociocrítico para trabajar la IE con estrategias didácticas apropiadas, contribuye a desarrollar las habilidades y destrezas del niño en educación preescolar a partir de su capacidad para percibir y experimentar los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados, a través de las interacciones del mundo social de los actores que intervienen en la comunidad (Hernández Sampieri, 2018).

Analizar de manera crítica el papel del docente en la construcción del saber, es una condición para el desempeño profesional docente en la NEM, ya que requiere la adquisición de habilidades específicas que vayan más allá de la transmisión de conocimientos hacia la transformación en la educación.

Como señala Marcelo (2009): “el docente sociocrítico debe poseer habilidades de escucha activa, empatía y capacidad para fomentar el diálogo y el pensamiento crítico en el aula” (p. 63). Estas habilidades son fundamentales para promover un espacio participativo y democrático donde las voces de las niñas y los niños son valiosas.

Además, el enfoque sociocrítico en la educación promueve una visión transformadora del rol docente, donde los educadores son agentes de cambio social que fomentan la crítica, la reflexión y la acción en sus estudiantes. Para desempeñar este rol de manera efectiva, los docentes necesitan desarrollar un conjunto de habilidades específicas que les permitan implementar prácticas pedagógicas críticas y reflexivas. En el proceso formativo del docente, se exploran las habilidades necesarias para el docente sociocrítico en su práctica educativa, destacando la importancia de la reflexión crítica, el pensamiento dialógico, la capacidad de facilitación y la sensibilidad cultural.

El proceso formativo del docente en el paradigma sociocrítico, se debe basar en asumir el compromiso de los integrantes de una comunidad científica, como una forma de ejercer o guiar el proceso enseñanza-aprendizaje que lideran, sustentado en la crítica social que conlleve a la autorreflexión. En el marco de este enfoque, los conocimientos se construyen con base en inquietudes que surgen de las necesidades de determinados grupos sociales (Maldonado, 2018), como son sus alumnos situados en su contexto comunitario.

Esto último hace referencia al vínculo necesario de fortalecer, de acuerdo con la NEM, entre escuela y comunidad, a fin de extender la cultura escolar hacia su entorno inmediato y retomar la cultura comunitaria de la cual forma parte. Con este enfoque se pretende articular el proceso de enseñanza-aprendizaje con las necesidades de bienestar de la comunidad escolar y su entorno comunitario.

Por su parte, Freire (1974, 2004) en sus textos clásicos *Pedagogía del oprimido* y *Cartas a quien pretende enseñar*, considera que el profesor como intelectual tiene la posibilidad de desarrollar un discurso contrahegemónico, ya que la escuela no sólo es un lugar donde se apoya a la dominación, sino que también puede educarse en ella para la acción liberadora. Esto significa educar para el cambio institucional, contra la opresión y a favor de la democracia, tanto dentro de las escuelas como en otras esferas públicas. Propone un modelo educativo que contribuya a la educación ciudadana con fines de emancipar al ser humano de la ideología capitalista.

Para tal fin, la reflexión sociocrítica es fundamental para los docentes, ya que les permite cuestionar y analizar profundamente sus propias prácticas y las estructuras educativas en las que laboran, así como identificar alternativas ante contextos de opresión. Según Freire (1973) la reflexión crítica es esencial para desarrollar la conciencia crítica y conlleva a la acción transformadora, por lo que menciona: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 79).

Además, la reflexión crítica e investigativa lleva al docente a identificar en sus alumnos su forma de pensar y reconocer su forma de socializar, sus gustos y miedos, ya que toda intervención debe partir de los hallazgos proporcionados por la investigación y contar con la participación de los

docentes, directivos y padres de familia como actores del proceso educativo. Además, para que estos sean capaces de contextualizar las políticas y realidades de orden global, nacional y local e incidir de manera adecuada y positiva en los estudiantes y las escuelas (Greenberg, 2004).

Desde luego, en el contexto escolar, el agente más importante en la educación de los sentimientos de los alumnos es el docente, quien se convierte en pieza clave para trabajar el aspecto emocional, ya que la formación docente está asociada a la emergencia de atender las nuevas maneras de concebir el conocimiento. Asimismo, constantemente se plantean nuevas interrogantes, por lo que no existen verdades absolutas, sino que su estatuto será siempre provisional y, desde esta perspectiva, se intenta estudiar la formación docente en sus categorías más importantes que son la práctica y el saber pedagógicos (Quero, 2006).

Es importante señalar que el enfoque educativo sociocrítico, coincidente con la NEM, puntualiza la importancia de impulsar la reflexión crítica de las acciones, el pensamiento libre y la transformación del contexto social, a partir de la comprensión de las dinámicas sociales en las que viven los niños. Además, concibe una educación integral que los lleve al desarrollo pleno de sus capacidades intelectuales, físicas y emocionales.

La participación, el trabajo en equipo y la responsabilidad de los actores educativos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permiten diseñar un plan estratégico que oriente a prácticas apropiadas, por lo que, el éxito de los programas de educación social y emocional depende de su contextualización y trabajo en equipo, implementando programas que estén teórica y empíricamente validados (Clouder, 2008, p. 6).

A manera de conclusión

Tomar como referencia la teoría sociocrítica de la educación para la formación docente en educación preescolar, debe ir más allá de la idea de que el proceso enseñanza-aprendizaje es la simple transmisión de conocimientos académicos basados en la imitación y repetición, por lo que se requiere incorporar esta teoría en los programas y las acciones de formación y actualización docente a fin de permitir a los educadores abrir sus mentes e identificar sus posibilidades para ser agentes de cambio y promotores del desarrollo integral de las niñas y los niños.

En esta perspectiva crítica de la educación, la figura del docente de preescolar es un agente de cambio social, en concordancia con Freire (1970); el maestro se sitúa como un sujeto consciente y comprometido para proponer y lograr la transformación de la realidad, por lo que requiere contar con las habilidades necesarias para leer el mundo junto con sus alumnos y alumnas, propiciando procesos pedagógicos liberadores, que generen conciencia crítica desde edad temprana.

A esta dimensión, se suman no sólo los aspectos cognitivos, sino también la IE, como lo plantea Goleman (1995), entendida no solo como una competencia individual, sino como la habilidad para el acompañamiento afectivo, la autorregulación y el fortalecimiento de sus vínculos en el aula y fuera de ella.

El docente que articula la mirada crítica de Freire con la IE de Goleman, desarrolla prácticas pedagógicas que impactan de manera positiva en el bienestar y construcción de la identidad de las niñas y los niños. En el nivel preescolar, trabajar y desarrollar estos aspectos resulta fundamental, ya que los primeros años de vida constituyen una etapa muy importante para configurar la autoestima, la autorregulación y la capacidad de dialogar (Pérez Gutiérrez y Díaz Ríos, 2021. p. 51).

Por tanto, un docente emocionalmente inteligente y socialmente crítico escucha activamente, resuelve conflictos de forma empática y promueve en su aula valores, actitudes de respeto, solidaridad y autonomía, así como el fomento de habilidades en los infantes para desempeñarse socialmente activo y responsable.

En este sentido, la formación sociocrítica del docente debe priorizar el desarrollo de habilidades emocionales, críticas y reflexivas del alumnado, no sólo como un compromiso pedagógico, sino también como una contribución a la transformación social desde preescolar.

En suma, el personal docente de preescolar, jardín de niños y otras estancias afines a la educación preescolar, debe formular proyectos curriculares para desarrollar la IE, articulados a la teoría sociocrítica a través de estrategias pedagógicas innovadoras, planeando actividades en las que puedan intervenir los diversos agentes educativos de niñas y niños, y así, favorecer el despliegue de sus capacidades intelectuales, sociales,

físicas y emocionales para construir los significados a partir de la lectura de su propia realidad. ▲

Referencias

- Bastian, V. A., Burns, N. R. y Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39(6), 1135-1145. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886905001534>
- Clouder, L. (2008). Emotional intelligence and the professional development of health educators. *Nurse Education Today*, 28(3), 325-334. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.06.003>
- Del Barrio, V. (2005). *Inteligencia emocional: Programas de desarrollo en contextos educativos*. Fundación Marcelino Botín.
- Díaz Barriga, A. (2003). *Currículum: crisis, tendencias y perspectivas*. México: Paidós.
- Freire, P. (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Seabury Press
- Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2004) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Froebel, F. (1885). *La educación del hombre*. D. Appleton y Compañía. The Library of Congress. <https://archive.org/details/laeducacindelh01fr/page/2/mode/2up>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. Bantam Books.
- Greenberg, M. T. (2004). Establecer un entorno de aprendizaje efectivo a través del compromiso de estudiantes y padres. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 234-245.
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Maldonado, E. (2018). *La formación docente desde el enfoque sociocrítico*. Editorial Académica Española.
- Montessori, M. (1967). *El descubrimiento del niño* (M. J. Costelloe, trad.). Ballantine Books.
- Pérez Gutiérrez, A., y Díaz Ríos, L., (2021). *El profesor como agente de cambio emocional y social: Un análisis de Freire y Goleman*. Perfiles educativos
- Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Ediciones Morata.
- Quero, V., D (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico, *Laurus*, 12, pp. 88-103.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Inteligencia emocional. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudios 2022 de educación preescolar, primaria y secundaria. Fase 1: Educación preescolar*. Gobierno de México.
- Taba, H. (1962). *Desarrollo del currículo: Teoría y práctica*. Harcourt, Brace & World.
- Vargas Álvarez, A., y Rondón Mora, L. M. (2012). El enfoque socio-crítico en la formación docente en la UPEL-IPB. *Revista EDUCARE* 16(2), 176-190. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/192>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1995). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (2ª. ed.) Crítica.

Aportes de la interculturalidad a la pedagogía crítica contemporánea

Carlos Higuera Ramos¹

María del Rosario Estrada García²

Diana Juárez Popoca³

Resumen

Si algo podemos reconocer dentro de las líneas de pensamiento, que surgen a partir de la Teoría Crítica y que configuran buena parte de las ciencias sociales de la primera mitad del siglo xx, es la contribución que hace a la interculturalidad y a la Pedagogía crítica contemporánea que hoy, más que nunca, está más cerca de los campos de discusión en la política educativa mexicana, principalmente en los nuevos modelos que se desarrollan en la educación en México.

Palabras clave: Interculturalidad, pedagogía crítica, educación.

Abstract

If there is something we can acknowledge within the lines of thought that emerge from Critical Theory—and that shape much of the social sciences in the first half of the twentieth century—it is the contribution it makes to interculturality and to contemporary critical pedagogy, which today, more than ever, is closely tied to the debates in Mexican educational policy, particularly within the new models being developed in Mexico's education system.

Keywords: Interculturality, critical pedagogy, education.

¹ Doctorante en Estudios Psicosociales, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: carlos.higuera@imced.edu.mx

² Doctorante en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: rosario.estrada@imced.edu.mx

³ Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. Correo electrónico: diana.juarez@imced.edu.mx

1.1 Teoría Crítica

La Teoría Crítica (desde Horkheimer hasta la tercera generación), como una de las corrientes teóricas más influyentes del pensamiento contemporáneo, ha desempeñado un papel fundamental en la reformulación del marxismo como herramienta para pensar la transformación social. Desde sus primeras generaciones, esta corriente ha insistido en la necesidad de intervenir críticamente en los espacios sociales, particularmente a través de la educación, entendida como un medio para que los sujetos sean agentes críticos en la tarea de cuestionar y re-estructurar las relaciones de poder.

La crítica marxista al Capitalismo constituye un eje central de la Teoría Crítica, pues no se limita a comprender la realidad social, sino que persigue transformarla. A través de la educación, se busca dotar a los individuos de herramientas analíticas y prácticas para identificar las raíces estructurales de la desigualdad, cuestionar los mecanismos de dominación y promover formas colectivas de resistencia que apunten hacia una sociedad más justa y solidaria.

En el contexto de la Pedagogía crítica, corriente de pensamiento que emerge de la Teoría Crítica, Marx reconoce que la escuela como institución social no es neutra, sino que está moldeada por la sociedad. En este sentido, las condiciones sociales, tanto en el hogar como en la escuela, influyen en lo que se aprende y en cómo se aprende. La escuela, en particular, transmite la ideología dominante, preparando a los estudiantes para su papel en la sociedad. “...y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en las que *educáis* a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela?” (Marx, 1980, p. 62).

Desde esta mirada, la educación social emerge como alternativa a la educación doméstica tradicional, proponiendo a la escuela como un espacio potencialmente emancipador donde puedan desarticularse las influencias de la clase dominante. Así, se plantea una pedagogía que permita a los sujetos reconocer su posición dentro de la estructura de clases y actuar en consecuencia.

El legado de pensamiento crítico y compromiso con la transformación social proporcionó el ímpetu y el marco conceptual para el desarrollo de la teoría crítica⁴, buscando no solo entender la sociedad, sino también transformarla para superar las injusticias y opresiones del sistema capitalista. Es el resultado de un esfuerzo intelectual y fruto de un proceso colectivo de reflexión crítica sobre la realidad social, política y económica, alimentado por generaciones de pensadores comprometidos con la emancipación y la justicia social. En este trayecto, la Teoría Crítica ha sido influenciada por el pensamiento marxista, la filosofía de la praxis y las luchas sociales que han buscado transformar las condiciones de vida de los oprimidos.

Por tanto, la Teoría Crítica se presenta no solo como una teoría filosófica, sino como una *praxis* educativa que promueve el cambio social a través de la reflexión, la acción y el compromiso con los valores de equidad, libertad y justicia. Su relevancia en la educación contemporánea radica en su capacidad para inspirar a los estudiantes a convertirse en sujetos activos de su propio aprendizaje y agentes de cambio en sus comunidades, cuestionando las estructuras opresivas y construyendo alternativas más humanistas y solidarias.

1.2 Pedagogía Crítica

La pedagogía crítica surge en el noreste brasileño durante la década de 1960, en un contexto profundamente marcado por la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Fue precisamente en este escenario donde Paulo Freire desarrolló una propuesta educativa que desafiaba las concepciones tradicionales de la enseñanza, planteando una alternativa basada en la liberación social y el empoderamiento individual; desarrolló una pedagogía que buscaba transformar la educación en un instrumento para la transformación social, “la pedagogía crítica fusionó la ética de la Teología de la liberación, y la Teoría crítica de la escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas en educación” (Kincheloe, 2008, p. 30).

⁴ Matizamos que existen varios pensadores desde la teoría crítica; sin embargo, se resaltan los puntos principales de esta revisión teórica, relevante para el campo educativo.

Freire concibió la educación no como un acto neutral, sino como una práctica política con potencial emancipador. Su propuesta promovía el diálogo como herramienta pedagógica y la participación activa del educando como sujeto crítico, capaz de leer su realidad, cuestionarla y transformarla. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica constituye una invitación constante a la acción: a convertir el aula en un espacio de construcción colectiva del conocimiento, donde los estudiantes se reconozcan como agentes de cambio, comprometidos con la transformación de las estructuras de poder y las condiciones de injusticia social.

Como lo expresa McLaren (1998) “La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo *tikkun*, que significa curar, reparar y transformar al mundo” (p. 196). Esta perspectiva revolucionaria busca despertar y liberar a los estudiantes de las estructuras opresivas, convirtiendo la escuela en un espacio de emancipación; en este sentido, los estudiantes son educados para ser agentes de cambio, capaces de ver cómo sus acciones individuales pueden impactar el mundo de manera significativa.

La pedagogía crítica ofrece un marco teórico que desafía las concepciones tradicionales de la educación al situar el aprendizaje en un contexto social y político. Esta perspectiva transforma al educador en un agente facilitador de procesos críticos y reflexivos. Al empoderar a los estudiantes para cuestionar el *statu quo* y participar activamente en la construcción de su conocimiento, la pedagogía crítica contribuye a formar ciudadanos comprometidos con la justicia social y el cambio social. Esta perspectiva, abre un amplio campo de investigación y acción para construir sociedades más justas y equitativas que invita a proponer transformaciones curriculares.

Este enfoque educativo propone una ruptura con las lógicas tradicionales del currículo, situando el aprendizaje en un contexto social, político y ético. Así, el rol del educador se redefine: ya no es el transmisor de contenidos, sino un facilitador de procesos reflexivos que posibilitan el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes. La pedagogía crítica, enraizada en un currículo comprometido con la realidad, establece un puente entre la teoría y la práctica, permitiendo que los

conocimientos escolares se articulen con las problemáticas del entorno y con las experiencias vitales de los sujetos. Al hacerlo, no solo se fomenta el pensamiento crítico, sino también el compromiso activo con la transformación social.

Adoptar este enfoque implica, por tanto, asumir un nuevo paradigma en la práctica educativa. Esto exige una reflexión profunda y constante sobre quiénes participan en el proceso formativo, con qué propósitos, bajo qué condiciones y en qué contextos específicos se desarrollan las actividades educativas. A partir de esta mirada, se promueve una reorganización de las relaciones pedagógicas, basadas en la horizontalidad de saberes y experiencias, en la inclusión de todas las voces y en el reconocimiento mutuo entre docentes y estudiantes.

Una educación transformadora, inspirada en los principios de la pedagogía crítica, desafía las estructuras epistémicas tradicionales y promueve una reconfiguración del sujeto que aprende. Este proceso requiere interrogar los marcos conceptuales heredados y abrirse a nuevas formas de comprensión del mundo; demanda una reconfiguración profunda de la subjetividad del estudiante, quien debe desarrollar una disposición epistemológica activa para interrogar sus propias premisas conceptuales y asimilar marcos interpretativos alternativos.

En este contexto, “...la ciencia se erige como una modalidad de rejuvenecimiento espiritual, una mutación paradigmática que subvierte las concepciones pretéritas para instaurar una nueva inteligibilidad del presente” (Bachelard, 1984, p. 16). Así, la Pedagogía crítica no solo promueve un cambio en los contenidos del saber, sino que impulsa una transformación del sujeto, habilitándolo para enfrentar los desafíos desde una conciencia ética, reflexiva y comprometida con la justicia social desde su propio contexto.

Según Ramírez (2008), la Pedagogía crítica se sustenta en una serie de supuestos fundamentales que orientan la práctica educativa hacia la transformación social, los cuales son:

- a) Participación social: implica la concientización activa de los sujetos para intervenir democráticamente en la construcción de alternativas frente a los desafíos presentes y futuros.
- b) Comunicación horizontal: fortalece la interrelación entre los actores educativos, promoviendo una interacción equitativa en la que todas las voces tienen el mismo valor en la construcción del conocimiento.
- c) Significación de los imaginarios: posibilita la reconstrucción histórica, sociocultural y política de los grupos sociales, otorgando sentido y significado a sus realidades.
- d) Humanización de los procesos educativos: pretende estimular la habilidad intelectual, el aparato sensorial y el mundo complejo de los sentimientos con la intención de recuperar la integridad del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales.
- e) Contextualización del proceso educativo: promueve una lectura crítica de la realidad vivida en relación con aquella que se desea transformar, posicionando a la escuela como un espacio privilegiado de análisis y cuestionamiento.
- f) Transformación de la realidad social: constituye tanto una meta como una consecuencia del desarrollo de los supuestos anteriores. “La escuela, entendida como acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una aventura inagotable, dinámica y apasionante en la que se recoge la problemática social para analizarla y proponer caminos conducentes a la búsqueda de soluciones” (Estrada, Higuera, Juárez, 2022, p. 88)

Los supuestos de la pedagogía crítica, según Ramírez (2008), redefinen el quehacer educativo, proyectándolo como una herramienta para la emancipación, el pensamiento crítico y la construcción colectiva de una sociedad más justa.

1.3 Interculturalidad

En esta misma línea crítica, desde la Filosofía de la liberación y la búsqueda por la identidad en Latinoamérica, principalmente en los años sesentas, con pensadores como Enrique Dussel, Bolívar Echeverría, Luis Villoro, entre otros; el filósofo Raúl Fornet-Betancourt ofrece una valiosa contribución al debate sobre la función del sistema educativo en la

transmisión y configuración del conocimiento. Según el autor, el sistema educativo no sólo organiza y coordina el saber, sino que actúa simultáneamente como un filtro que selecciona lo que se considera válido y digno de ser enseñado, excluyendo otros saberes y formas de conocimiento (Fornet-Betancourt, 2017). Esta lógica operativa convierte al sistema educativo en una espiral de exclusión que reproduce jerarquías epistémicas, muchas veces invisibilizadas, pero profundamente arraigadas.

Fornet-Betancourt señala que, al no poder enseñarlo todo, el sistema educativo debe tomar decisiones sobre qué saberes se transmiten a las nuevas generaciones dentro del marco de una tradición cultural específica. Esta selección no es neutra, ya que implica una toma de posición respecto a qué conocimientos se consideran vitales, legítimos o relevantes. Por ello, el autor subraya la necesidad de interrogar no sólo los contenidos que se imparten, sino también las estructuras que los sostienen y legitiman.

Desde esta perspectiva, el sistema educativo se convierte en un lugar clave para preguntarse cómo se genera vitalidad en nuestras tradiciones, incluidas las filosóficas, y de qué manera estas se actualizan o se fosilizan en el proceso educativo. En consecuencia, la pregunta por el sentido y la función de la filosofía —y del conocimiento en general— no puede plantearse de forma abstracta o descontextualizada, sino que debe situarse en relación con la constelación de saberes que configuran una cultura determinada y con la forma en que estos se articulan dentro del sistema educativo.

En este mismo orden de ideas, la pedagogía debe seguir con el proyecto de:

La descolonización de la filosofía debe asumir las verdaderas tareas de comprensión y diálogo de la propia realidad, que están presentes como tareas, tareas compartidas que no dejan de un lado, la urgencia, en este sentido, es asumir el diálogo y no solamente el encuentro con el otro, sin el paso siguiente, llegar a la mejor convivencia. (Higuera, 2025, p.41)

De esta manera, es necesario pensar en los modelos, el desarrollo curricular que se constituye como uno de los pilares esenciales de cualquier sistema educativo, ya que, además de definir los contenidos y métodos

de enseñanza, refleja las concepciones filosóficas, políticas y sociales que fundamentan el proceso educativo. La pedagogía crítica, emerge como una lente esencial para analizar y cuestionar las concepciones y los fundamentos teóricos que subyacen a las decisiones curriculares, realizando un cuestionamiento al currículo tradicional.

El enfoque y crítica de Fornet, es también una denuncia hacia la tecnologización de los procesos educativos, sociales, culturales y en general de la vida contemporánea. Podemos pensar que existen diversas voces que hacen un reclamo hacia el capitalismo, en concreto con la Teoría Crítica.

Con todos estos componentes, complejidades y contradicciones que uno encuentra a la vuelta de la esquina, es también de reconocer que a pesar de las luchas intestinas de la violencia del país, la comunidad debe estar presente en las formas de relacionarse con la educación, más allá de buenas y malas intenciones de las políticas de gobierno por destruir o preservar, lo cierto es que, los valores presentes en el vínculo escuela-comunidad deben estar en muchos casos, como guía para mejorar la comunicación y convivencia.

Es por esto que el reclamo está en que, epistemológicamente, poner dichos saberes, valores y conocimientos del lado de conocimientos pre-científicos, mitológicos, y carentes de peso y formas de vida, hoy más que nunca reclaman un lugar, su lugar en la cultura humana en contra del peso de la “universalidad” occidental “unívoca”.

Fornet señala la importancia de reestructurar la universidad como espacios de saber que atiendan a las comunidades, sobre lo cual nos dice:

Necesita universidades contextuales vinculadas a sus regiones y a los saberes de sus comunidades. Porque las necesita no como escuelas de autorreferencias, sino como “hogar” de memorias para el diálogo y la convivencia planetaria, es decir, para abrirse a la riqueza de los otros y construir así, con la participación de todos, la universidad intercultural como espacio intercultural de diálogo de saberes y culturas. (Fornet-Betancourt, 2006c, p.43)

En este orden de ideas, es que la adaptación social del discurso, la educación, aunque legalmente sea el medio que permite a cada persona en nuestra sociedad acceder a diferentes tipos de discurso, se reconoce que aún en su distribución, en lo que permite y en lo que limita, sigue las pautas establecidas por las desigualdades, los conflictos y las luchas sociales. Cada sistema educativo es una manera política de conservar o cambiar la adecuación de los discursos, junto con los conocimientos y los poderes que esto conlleva (Foucault, 2022).

Es así que esta forma de acceder a saberes y discursos a través de las distintas “formas políticas” han tenido y tienen formas de exclusión, de sometimiento de organización de dichos saberes. Tal como Foucault se pregunta “¿Qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan; sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?” (Foucault, 2022, pp. 45-46). Ejemplo de esto es el sistema académico universitario como forma de ejercer el poder y formas correctas del habla “académicas” y enseñanza de saberes descritas y encerradas en el currículo como modelo a seguir, impuesto desde las estructuras y desvinculado de las propias experiencias vivenciales.

Por su parte, Freire (2005) refiere que la educación no debe limitarse a la reproducción de estos saberes impuestos, sino que debe funcionar como un acto de liberación. El pedagogo brasileño considera en relación al currículo, que éste debe ser una herramienta crítica que permita a los estudiantes desarrollar conciencia social y pensamiento autónomo, no un instrumento de opresión. Tanto Foucault como Freire, desde sus realidades, coinciden en señalar que la educación tradicional tiende a consolidar jerarquías de poder en el aula, donde el docente monopoliza la palabra y transforma el espacio educativo en un escenario de monólogos. Esta práctica reduce el aprendizaje a la repetición mecánica de contenidos, anulando la posibilidad de una comprensión profunda, el pensamiento crítico y la creatividad.

Freire denuncia esta dinámica a través de su crítica al modelo “bancario” de educación, donde el conocimiento se concibe como una dona-

ción de quienes se creen sabios hacia aquellos considerados ignorantes. Esta visión no solo refuerza relaciones verticales, sino que perpetúa una ideología de opresión al absolutizar la ignorancia del otro, promoviendo su alienación (Freire, 2005). Frente a ello, propone una educación dialógica, liberadora y participativa, que permita a los sujetos reconocerse como portadores de saber y agentes de transformación social.

1.4 Comunidad-mundo-existencia

Los propósitos de la filosofía intercultural, así como sus proyectos de dismantlar la hegemonía negativa del mundo o como lo refiere Fornet, del mundo contemporáneo que es y obedece al capitalismo; las propias culturas que deben tomar conciencia de sus propias necesidades y posibilidades. Pensemos en la fuerza y abusos que Estados Unidos ha ejercido en muchos países de diversas latitudes y en América Latina, podríamos decir que su poderío económico se ha impuesto sobre los propios gustos estéticos, rutas de investigación y de toda índole.

De esta manera, la crítica se encuentra al avance en el proyecto occidental de supremacía del curso y desarrollo de la acumulación de riqueza, en donde la técnica sigue jugando un papel cada vez más poderoso en el saqueo y explotación del mundo; un movimiento contrariamente devalúa el tiempo⁵, sometiéndolo al ritmo del dinero y la acumulación de riqueza cada vez más asimétrica y con producción y reproducción de pobreza. Esta superposición no puede explicarse sin una decisión a favor de la tecnología como vía auténtica para la cultura occidental.

Tal y como hace muchos años el filósofo Alemán Theodor Adorno, parecía estar describiendo, hoy más que nunca, una realidad contemporánea:

⁵ En Kant tenemos que “El espacio y el tiempo son sus formas puras; la sensación es su materia. Las primeras podemos reconocerlas sólo a priori, es decir previamente a toda percepción efectiva, y por ello se llaman intuiciones puras. A la segunda se debe, en cambio, lo que nuestros conocimientos se llaman a posteriori, es decir intuición empírica.” (Kant, 2010, p.77).

Esto concede sí el tiempo y el espacio ya son dados, de ahí tenemos que la obsesión del tiempo es dada, por ejemplo, por la idea de progreso, desarrollo, etc. Mientras que en el espacio se convierte en territorio, lugar desde donde se piensa. Para Fornet, la idea de tiempo del “mundo moderno” es una invención capitalista.

Lo que la cultura de la técnica de nuestros días tiene de caótico y monstruoso no deriva de una cultura técnica, ni de determinada esencia de la técnica como tal. La técnica ha adquirido en la sociedad moderna una posición y una estructura ya características, cuya relación con las necesidades de los hombres es profundamente incongruente; el mal, pues, no deriva de la racionalización de nuestro mundo, sino de la irracionalidad con la que actúa dicha racionalización. (Adorno, 1969, p. 43)

Con todos estos componentes, complejidades y contradicciones que uno encuentra a la vuelta de la esquina, es también de reconocer que a pesar de las luchas intestinas de la violencia del país; la comunidad está muy presente en las formas de relacionarse, más allá de buenas y malas intenciones de las políticas de gobierno por destruir o preservar: lo cierto es que, los valores presentes en la comunidad pueden ser en muchos casos, guía para mejor comunicación y “conviviabilidad”. Es por esto que el reclamo está en que epistemológicamente, poner dichos saberes, valores y conocimientos del lado de conocimientos pre-científicos, mitológicos, y carentes de peso y formas de vida, hoy más que nunca reclaman un lugar, su lugar en la cultura humana en contra del peso de la “universalidad” occidental “única”, que sea comunicable a través del acto formativo.

Esta recuperación de mundo sigue siendo una denuncia de la filosofía intercultural, porque si su propósito es ser guía de las culturas por la pluralidad y “la lucha por la reparación de sus propios ritmos de vida, es decir, tiempos y espacios propios. (Fornet-Betancourt, 2023, p. 22), podemos pensar en los sobre los mercados, el lugar de intercambio de productos que en América tienen su propio desarrollo, y que incluso, subsisten como formas de hacerle frente al robo del mundo por parte de las grandes cadenas de supermercados. Tzintzuntzan, Pátzcuaro o algunas comunidades lacustres, resisten por su terquedad, negándose además a la imposición de la única forma de consumir, de comercializar, impuesta por el capitalismo feroz -que no solo es la denuncia por todo lo que ya denunciaba el marxismo, la Teoría Crítica y otros tantos, sino la negación del derecho a organizar su mundo, a dirigirlo-; guardan la reliquia común de intercambio no solo de objetos (el trueque), interacción, socialización, el sentido más amplio que manifiestan los ciudadanos, lugar de encuentro, de apertura, de realización no solo de

necesidades básicas sino incluso formas discursivas activas como espacio de convivencia.

Por esto es necesario que “la lucha a la diversidad en el “mundo contemporáneo” de hoy, si no en la lucha por restituir los lugares de la diversidad como contextos de peso del mundo propio” (Fornet-Betancourt, 2023, p. 22), por eso para Fornet, el verdadero trabajo de la filosofía intercultural es la lucha sostenida por la buena convivencia.

Prosiguiendo en este orden de ideas, las interacciones en el mundo que cada vez más se convierte en zona de riesgo para todas las comunidades, es la idea de cimentar la cultura en lo que Fornet denuncia como el “mundo mecanicista”, parece ser una verdad de Perogrullo, que cada vez hace más evidente el alejamiento del mundo de la vida y lo que significa ese carácter mecánico en la socialización, el comercio y en general las relaciones humanas.

El nuevo imperativo categórico para Fornet, la individualidad producto que no hace ninguna conexión con la interioridad de la propia vida y más bien se dirige a una relación con los objetos que pretende mostrar y formar ahí cierta identidad, prácticas y un uso personal que esa experiencia supone, expandidas y promovidas por el capitalismo como unívoca forma de experiencia del mundo.

Y es, tratando regresar a la idea anterior, que los pueblos originarios tienen tras de sí un contenido histórico y prácticas de valores que deben ser dialogados, y nos referimos a las buenas prácticas, al sentido profundo que significa la comunidad, Fornet señala: “pueblos indígenas, movimientos sociales, prácticas religiosas o iniciativas intelectuales con su persistente resistencia en los más diferentes lugares del mundo” (Fornet-Betancourt, 2023, p. 34).

La experiencia del individualismo profundo, de las sociedades contemporáneas, son como lo advierte Fornet:

“La llamaría el individualismo de individualidades sin respaldo vivencial de la singularidad de lo humano porque entiende lo individual como un *punto* y no como un *camino*, y de este modo sus proyectos de reali-

zación no cuentan con nada más que con particularidad centrada en la elección de los objetos pertinentes.” (Fornet-Betancourt, 2023, p. 40).

La necesidad del reconocimiento de la propia comunidad, en primer lugar, como parte de la propia existencia donde se convive, es el diagnóstico que aplica Fornet, nos centra en la necesidad del mundo contemporáneo de una reflexión profunda desde la filosofía. Esto, en las distintas tradiciones culturales que se han encontrado marginadas y hoy más que nunca “lo que llamamos “filosofía” pueda ser renombrado y redefinido mediante la cooperación de todas las tradiciones de pensamiento de la humanidad” (Fornet-Betancourt, 2007, p. 25).

En este orden de ideas, las tradiciones en convivencia, o como expresión de convivencia, llegan a lo que ya señalaba el filósofo Carlos Lenkersdorf que no hay una diferencia entre el tú y el nosotros; el pensador Unamuno denominó yosotros, este yosotros articulado en las comunidades forma parte de una perspectiva de vida que permite repensar las propias traiciones y valores que son importantes mantener y recuperar. También para subrayarlo con el filósofo francés Jean-Luc Nancy: “El ser no puede *ser* más que siendo-los-unos-con-los-otros, circulando en el *con* y como el *con* de esa co-existencia singularmente plural” (Nancy, 2006, p.19), este ser que se encuentra en participación, coexistente plural de las relaciones.

1.5 Educación e interculturalidad

Desde la propuesta de la filosofía intercultural y sus aportes a la pedagógica crítica, los nuevos procesos formativos deben generar un cambio en el hombre consciente y comprometido con su realidad y con la firmeza de transformarlo resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipadoras y la reinención, como aspectos fundamentales para la constitución de vínculos sociales solidarios. Para Freire la educación es un acto de descubrimiento mutuo y transformación social, donde el diálogo y la investigación se entrelazan para empoderar a los individuos y promover su capacidad de actuar críticamente en el mundo.

Para Freire, no existe un educador sobre el educando, ni un educando sometido al educador, sino una relación en la que el educador se convierte en educando y el educando en educador. Esto significa que “1) nadie educa a

nadie; 2) que tampoco nadie se educa solo; 3) que los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo” (Freire, 1989, p. 18); es decir, en un acto comunicativo y comunitario.

En esta perspectiva, la educación se concibe como un acto de liberación mutua. El educador, al dialogar con sus estudiantes, no solo enseña, sino que desaprende y reaprende constantemente en un movimiento dialéctico. El educando, por su parte, al participar activamente en la construcción del conocimiento, se empodera y se convierte en agente de cambio. Juntos, educador y educando, construyen un mundo compartido a través del diálogo crítico, un mundo donde las voces de todos son escuchadas y valoradas. “La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres” (Freire, 2005, p. 108).

Desde la mirada freiriana, la educación es un acto dialógico y liberador, donde tanto educador como educando se transforman mutuamente a través del intercambio crítico de saberes y experiencias. Esta visión encuentra una resonancia significativa en la propuesta de Fonet-Betancourt, quien plantea que la práctica pedagógica intercultural debe orientarse hacia una “alfabetización biográfica”, entendida como un proceso de reconocimiento reflexivo de nuestras propias trayectorias vitales, biografías, identidades y herencias culturales y el reconocimiento de una racionalidad en la oralidad.

En este sentido, el diálogo crítico que propone Freire se enriquece al incorporar la dimensión intercultural, ya que no solo se trata de conquistar el mundo para la liberación de los sujetos, sino también de cuestionar y reconstruir los marcos culturales que configuran nuestra subjetividad. Así, la transformación personal y colectiva se convierte en un proceso de revisión constante de nuestras prácticas y de apertura a otras formas de estar en el mundo, posibilitando una educación verdaderamente emancipadora y plural.

La interculturalidad, llevada al terreno de la práctica pedagógica, permite o debe permitir, que, podamos desarrollar y además practicar la “alfabetización biográfica” (Fonet-Betancourt, 2009, p.12), es decir, procesos de reconocimiento de nuestras propias subjetividades y modos

de vida, reconocer que la herencia de modelos culturales y sociales que hemos recibido y practicado, son, flexibles, movibles y además, que día a día nos permitirían reconocer nuestras prácticas negativas, corregirlas y transformarlas, y solo así, la crítica hacia los propios modelos o imágenes del mundo, del sujeto y de la sociedad permiten reconocer las fallas y fisuras de la realidad educativa.

Fornet (2009) nos dice sobre la educación: “Denunciando que la educación que se trasmite, crea realmente analfabetos contextuales, gente que sabrá mucho, que tendrá mucha información, pero que no sabe leer su mundo” (p.14), el propio territorio o las formas de entender nuestras geografías y procesos formativos e informativos.

Cabe mencionar, que “subrayar el proceso de subjetivación, para encontrar perspectivas pedagógicas que recuperen el proceso educacional, formativo, como una forma de recuperar el mundo para biografías que comparten subjetividades” (Fornet-Betancourt, 2009, p.14), estos procesos educativos que se subjetivan y son o no, compartidos. De este modo, la interculturalidad funciona en procesos educativos, para plantear alternativas y mejorar las condiciones de vida, la solución de conflictos e incorporar el diálogo como práctica discursiva en los ambientes escolares.

A modo de conclusiones

Los modelos educativos inspirados en la interculturalidad deben configurarse como procesos de diálogo situado, que no solo reconozcan la diversidad cultural, sino que, como plantea Raúl Fornet-Betancourt, impulsen la construcción de una “nueva universalidad” en diálogo. Esta reconfiguración epistémica debe orientarse hacia el desarrollo integral del ser humano y de la sociedad, superando los límites de una racionalidad fragmentada o excluyente.

Tal como lo sugiere el propio Fornet, este horizonte intercultural no se limita a un proyecto educativo, sino que se vincula estrechamente con una cuestión antropológica de fondo: redefinir lo humano desde la pluralidad de experiencias y saberes, a través de una orientación ética y pedagógica que transforme nuestras prácticas y comprensiones del mundo. “Ese ideal es algo así como la orientación que orienta la orientación”,

afirma el autor, señalando la necesidad de una dirección reflexiva que guíe la praxis pedagógica hacia la justicia y la inclusión.

En este marco, la pedagogía crítica se presenta como una herramienta necesaria para desmontar las estructuras hegemónicas que limitan el pensamiento y la acción. Encerrada entre la rigidez del sistema dominante y las trampas ideológicas que restringen la emancipación, esta pedagogía conserva, sin embargo, una potencia transformadora singular. Su fuerza radica en su capacidad imaginativa, intelectual y práctica para abrir caminos de liberación. No se trata únicamente de su supervivencia como corriente educativa, sino de su contribución a la continuidad de la humanidad como especie capaz de reflexionar, resistir y reinventarse frente a las múltiples formas de opresión. ▲

Referencias

- Bachelard, G. (1984). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Focault, M. (2022). *El orden del discurso*. Austral.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. CREFAL.
- Fornet-Betancourt, R. (2003a). *Interculturalidad y filosofía en América Latina*. Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (2003b). *Mundo-filosofía-existencia*. Aachen.
- Fornet-Betancourt, R. (2020). *Hacia una transformación intercultural de la filosofía. Ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural en el contexto de la globalización*. Escuela de Filosofía Intercultural.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Kincheloe, J. L. (2008). Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. En J. L. Kincheloe, *La pedagogía crítica del siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir* (pp. 26-32). Graó.
- Marx. (1980). *Obras escogidas Tomo I*. Koba.
- McLaren, P. (1998). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.
- Nancy, J.-L. (2006). *Ser singular plural*. Arena libros.

Ética educativa y sustentabilidad: fundamentos para una práctica de investigación comprometida con el bien común

Mateo Alfredo Castillo Ceja¹

La nueva ética necesita incluir el cuidado como una categoría central, porque solamente aquello que es cuidado puede perdurar.

Leonardo Boff (1999), *El cuidado esencial*

Resumen

El presente ensayo propone una reflexión crítica sobre la ética educativa y su vinculación con la sustentabilidad, en el contexto de la Educación Superior en América Latina. Se argumenta que los procesos educativos deben ir más allá de la transmisión de conocimientos técnicos, integrando una formación ética profunda que promueva la justicia social, ambiental, económica y epistémica. Desde esta perspectiva, se plantea que una ética educativa alineada con la Carta de la tierra puede contribuir significativamente a formar una ciudadanía comprometida con un futuro justo, pacífico y sustentable.

A partir de una revisión de enfoques contemporáneos y el análisis de propuestas como las de Odora Hoppers, Reimers y Rosa maría Torres, el texto enfatiza la importancia de integrar los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 en los procesos formativos, no solo como contenidos curriculares, sino como ejes transformadores de la práctica docente. La inclusión de saberes diversos, especialmente

¹ Doctor en Desarrollo Sustentable. Profesor-investigador en la Facultad de Químico Farmacobiología de la UMSNH, Correo electrónico: mateo.castillo@umich.mx. Representante en México de la Iniciativa Internacional de la Carta de la Tierra. Integrante del CAC-238 “Estudios Multidisciplinarios en Desarrollo, Ambiente y Sustentabilidad”. ORCID 0000 0002 5473 1314

los conocimientos tradicionales e indígenas, así como la formación en competencias éticas, críticas y ciudadanas, son aspectos contrales para avanzar hacia una educación más humana, inclusiva y contextualizada.

Este ensayo se elabora en el marco del proyecto ERASMUS-EDU-2023-CBHE-STRAND-2, titulado “*Profesionalización docente para la sustentabilidad a través de la infusión de los ODS en a educación superior Latinoamericana*”, financiado por la Comunidad Económica Europea. Este proyecto tiene como propósito ofrecer talleres de desarrollo de capacidades y recursos pedagógicos innovadores para fortalecer las prácticas docentes en instituciones latinoamericanas comprometidas con la sustentabilidad.

Palabras clave: Ética educativa, sustentabilidad

Abstract

This essay presents a critical reflection on educational ethics and its connection to sustainability within the context of higher education in Latin America. It argues that educational processes must go beyond the mere transmission of technical knowledge by integrating a deep ethical foundation that promotes social, environmental, economic, and epistemic justice. From this perspective, it proposes that an educational ethic aligned with the Earth Charter can significantly contribute to shaping a citizenry committed to a just, peaceful, and sustainable future.

Based on a review of contemporary approaches and the analysis of proposals by Odora Hoppers, Reimers, and Rosa María Torres, the text emphasizes the importance of integrating the Sustainable Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda into educational processes—not only as curricular content but as transformative axes of teaching practices. The inclusion of diverse knowledge systems, especially traditional and Indigenous knowledge, along with the development of ethical, critical, and civic competencies, are key elements for advancing toward a more human, inclusive, and contextualized education.

This essay was developed within the framework of the ERASMUS-EDU-2023-CBHE-STRAND-2 project, titled “Teacher Professionalization for Sustainability through the Infusion of the SDGs in Latin American Higher Education,” funded by the European Economic Community. The project aims to provide capacity-building workshops and innovative pedagogical resources to strengthen teaching practices in Latin American institutions committed to sustainability.

Keywords: Educational ethics, sustainability.

Introducción

La educación contemporánea enfrenta múltiples desafíos éticos en el contexto global marcado por la desigualdad, la pobreza, la crisis ecológica y la pérdida de sentido colectivo. La instrumentación del conocimiento, el enfoque utilitario de la investigación y la mercantilización del proceso educativo, han contribuido a una desconexión entre el saber académico y los valores fundamentales de la humanidad. Frente a este panorama, se vuelve urgente repensar la ética educativa, no como complemento, sino como un eje estructurante de todo proceso formativo y de investigación.

La ética educativa, entendida como la práctica reflexiva orientada al bien común, exige ser cultivada en la formación docente, en la interacción pedagógica y especialmente en la producción del conocimiento científico. Como advierten Ojeda, Quintero y Machado (2007), la investigación no puede desligarse de su dimensión humana: la sobriedad, la veracidad y la responsabilidad, para no comprometer los principios fundamentales de la vida y la dignidad humana.

En este sentido, la articulación entre ética, investigación y sustentabilidad se presenta como una necesidad ineludible. La educación ética debe formar sujetos críticos, comprometidos con la transformación social, ambiental y espiritual del mundo, capaces de construir alternativas frente a los desafíos del siglo *xxi*. La investigación, a su vez, ha de guiarse por principios que garanticen la justicia cognitiva, la participación voluntaria, el respeto a los saberes diversos y la búsqueda del bienestar colectivo.

El presente ensayo propone reflexionar sobre la ética educativa como fundamento de una educación para la investigación científica transformadora, orientada al logro de los Objetivos para el Desarrollo Sustentable (ods) de la Agenda 2030 --particularmente el ods 4: educación de calidad--, en el diálogo con marcos éticos como la Carta de la Tierra, la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos, y el pensamiento de autores latinoamericanos como Paulo Freire (1970, 1994), Adela Cortina (2003), Carlos Cullen (1997), Helen Simons (2009), Juan Luis Álvarez-Gayou (2013), Boaventura de Sousa Santos (2009) y otros

pensadores actuales como Fernando Reimers (2020), Catherine Odora Hoppers (2017) y Rosa María Torres (2019), quienes coinciden en la necesidad de una educación transformadora y éticamente sustentada. A través de este análisis, se busca aportar elementos a una práctica investigativa situada, crítica y comprometida con la sustentabilidad y el bien común².

La ética educativa: una respuesta formativa

La educación, en su sentido más profundo, no puede desvincularse de la responsabilidad ética de formar seres humanos libres, críticos y comprometidos con la transformación de su realidad. Desde esta perspectiva, la ética educativa no es una dimensión complementaria del quehacer pedagógico, sino su fundamento esencial. Así lo sostiene Freire (1994), quien concibe la educación como un acto profundamente ético y político, orientado hacia la humanización, al respeto a la dignidad de las personas, y la construcción de un mundo más justo.

En esta línea, la ética educativa implica reconocer a los estudiantes no como recipientes pasivos de conocimientos, sino como sujetos de derechos, agentes activos en la producción de saberes y en la transformación de sus contextos. Freire (1970) advierte que solo a través del diálogo auténtico, basado en el respeto mutuo y la problematización crítica de la realidad, es posible una educación verdaderamente liberadora. Esta concepción exige que los educadores y/o facilitadores del conocimiento asuman una actitud ética permanente, sustentada en la humildad, la coherencia y la responsabilidad social.

Complementando esta visión, Cullen (1997) destaca la importancia de la ética como eje transversal en la formación de la ciudadanía. Según

² Este ensayo se elaboró en el marco del proyecto ERASMUS-EDU-2023-CBHE-STRAND-2, Propuesta No. 101128939, Acrónimo de la Propuesta: ACT4SDGs, financiado por la Comunidad Económica Europea. El proyecto, titulado “*Profesionalización docente para la sustentabilidad a través de infusión de los ods en la educación superior latinoamericana*”, tiene como objetivo crear y proporcionar talleres de desarrollo de capacidades, así como recursos y oportunidades que promuevan prácticas pedagógicas innovadoras y efectivas entre el personal académico de diversas disciplinas en las instituciones de los países socios.

el autor argentino, la subjetividad ética se construye a partir de experiencias educativas que promueven la reflexión crítica sobre valores, los derechos y las responsabilidades que sustentan la vida democrática. La ética educativa, en este sentido, no solo debe orientar la relación pedagógica, sino también propiciar la formación de sujetos capaces de actuar con autonomía moral y compromiso social.

Cortina (2003), por su parte, aporta una perspectiva enriquecedora al proponer una ética de la “razón cordial”, que conjuga la racionalidad crítica con la sensibilidad hacia el otro. Para Cortina, educar éticamente implica fomentar en los estudiantes la capacidad de deliberar, dialogar y decidir en función del bien común, trascendiendo el individualismo y la indiferencia. La ética cívica, basada en la empatía y la responsabilidad compartida, se convierte, de igual manera, en un componente indispensable de una educación orientada hacia la sustentabilidad.

Este enfoque ético-educativo se encuentra en plena consonancia con los principios establecidos en la Carta de la Tierra (2000), particularmente en lo relativo al respeto y cuidado de la comunidad de la vida, la justicia social y económica, y la promoción de una cultura de paz. Asimismo, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ods 4) de la Agenda 2030 (2015) subraya la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos, integrando valores de ciudadanía global, derechos humanos y respeto por la diversidad cultural (Naciones Unidas, 2015).

Asumir la ética educativa como una responsabilidad formativa implica, en consecuencia, comprometerse con una educación que no solo transmita conocimientos, sino que cultive actitudes y virtudes, fomente la conciencia crítica y forme una ciudadanía capaz de construir sociedades más justas, pacíficas, resilientes y sustentables. Esto supone también, reconocer el acto educativo como una práctica profundamente humana, que, como señala la Carta de la Tierra (2000), debe basarse en el respeto intrínseco a la vida, la solidaridad y la responsabilidad compartida por el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

Ética en la investigación educativa

La investigación educativa, como toda actividad humana que involucra sujetos y comunidades, demanda un compromiso ético ineludible. No se trata únicamente de cumplir normas institucionales o procedimientos técnicos, sino de reconocer la profunda dimensión moral que implica generar conocimiento que afecta vidas, culturas y futuros posibles. Como advierte Álvarez-Gayou Jurgenson (2003), la investigación cualitativa, especialmente, debe construirse sobre el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, la confidencialidad, la participación voluntaria y la responsabilidad social de los investigadores.

Desde esta perspectiva, la ética en la investigación educativa trasciende los protocolos formales para convertirse en un ejercicio permanente de conciencia crítica. El investigador no solo debe ser honesto en la recolección, análisis y presentación de los datos, sino también reflexivo respecto a los impactos de su investigación en las comunidades y en la construcción de políticas educativas más justas y equitativas.

La Carta de la Tierra (2000) recuerda que la generación de conocimiento debe estar orientada al fortalecimiento de las capacidades humanas para la sustentabilidad, el respeto a la diversidad cultural y la construcción de una cultura de paz. Esta visión invita a considerar que la investigación educativa ética no puede ser neutral ni indiferente ante las desigualdades y desafíos globales; por el contrario, debe estar comprometida con la transformación positiva de la realidad. En esta línea, autores como Odora Hoppers (2017), refuerza la idea de que el conocimiento debe orientarse al bien común, desde una ética del cuidado y la inclusión epistemológica.

Asimismo, la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005) establece principios fundamentales que deben guiar toda investigación que involucre seres humanos, tales como el consentimiento informado, la equidad, el respeto por la vulnerabilidad de los participantes y la responsabilidad social de los investigadores. Estos principios son especialmente relevantes en contextos educativos, donde los sujetos de investigación pueden estar en situaciones de vulnerabi-

lidad o asimetría de poder. En este sentido, Torres (2019) subraya la importancia de situar toda acción educativa y de investigación dentro de un marco de justicia social y equidad.

De Sousa Santos (2009) propone la idea de justicia cognitiva, entendida como el reconocimiento y respeto de múltiples formas de conocimiento y saberes, particularmente aquellos provenientes de comunidades tradicionalmente marginadas. Aplicar esta noción a la investigación educativa implica no imponer paradigmas únicos de validez científica, sino abrir espacios para el diálogo intercultural, el reconocimiento de saberes locales y la validación de experiencias diversas como fuentes legítimas de conocimiento. En este mismo horizonte, Reimers (2020) plantea que los sistemas educativos deben promover una cultura ética global que reconozca la diversidad epistémica y prepare a las y los estudiantes para una ciudadanía planetaria responsable.

Desde la perspectiva de Cullen (1997), la ética en la investigación educativa debe contribuir a la construcción de una ciudadanía crítica, autónoma y solidaria, capaz de ejercer su derecho a la educación y a la participación informada en la sociedad. Esta dimensión ética supone también una responsabilidad colectiva: formar investigadoras e investigadores conscientes de que su labor no solo describe realidades, sino que puede transformarlas en función del bien común. De este modo, se recupera una visión formativa de la ética, coherencia con el enfoque de Freire (1970) y las pedagogías críticas.

En consecuencia, una investigación educativa éticamente comprometida no solo cumple con principios formales, sino también:

- Se guía por la búsqueda de la verdad como un valor fundamental (Ojeda de López, Quintero y Machado, 2007).
- Reconoce la educación como práctica ética y liberadora (Freire, 1970).
- Actúa con humildad, respeto, responsabilidad social y cuidado hacia otras formas de vida.

De esta forma, la ética en la investigación educativa se configura no solo como un requisito metodológico, sino como una vocación al servicio

del ser humano, de la comunidad y del planeta, en consonancia con los principios del desarrollo sustentable propuestos por la Carta de la Tierra (2000) y por una ética de la corresponsabilidad global.

La investigación educativa al servicio de la sustentabilidad

La investigación educativa, lejos de ser una actividad neutral o desprovista de finalidad ética, constituye una poderosa herramienta para la construcción de sociedades sustentables. Su potencial transformador radica en la capacidad de diagnosticar, comprender y proponer soluciones a los grandes desafíos socioeconómicos, ambientales, culturales, políticos y espirituales que enfrenta la humanidad del siglo **xxi**.

La Carta de la Tierra (2000) llama a fortalecer los conocimientos, valores y habilidades necesarios para un modo de vida sustentable. La investigación educativa, en este marco, debe orientarse a generar saberes que promuevan el respeto a la vida, la equidad social, la integridad ecológica y la cultura de paz. No basta con reproducir esquemas tradicionales de investigación; es imperativo desarrollar nuevas formas de investigar que sean críticas, emancipadoras y comprometidas con la justicia socioambiental, contribuyendo así a la sustentabilidad del desarrollo.

El 4° Objetivo de la Agenda 2030, particularmente su meta 4.7, plantea la urgencia de garantizar que todas y todos los alumnos adquieran los conocimientos y competencias necesarios para promover el desarrollo sustentable, los derechos humanos, la igualdad de género y una cultura de paz y ciudadanía global (Naciones Unidas, 2015). Esto implica que la investigación educativa no solo debe enfocarse en mejorar los indicadores académicos, sino también en contribuir activamente a la transformación cultural y social que se demanda.

En este sentido, el reciente Pacto por el Futuro (Naciones Unidas, 2024) refuerza y amplía esta visión. Este instrumento estratégico, adoptado por la comunidad internacional como respuesta a la creciente crisis planetaria, reconoce explícitamente que la educación para la sustentabilidad es un derecho y una responsabilidad colectiva. El Pacto subraya la necesidad de reformar los sistemas educativos para integrar de manera

transversal los principios de la sustentabilidad, el pensamiento complejo, crítico, sistémico, así como la ciudadanía ecológica y la acción transformadora. En su apartado sobre “Educación para un futuro Sostenible”, se insta a que las políticas educativas, la investigación y la innovación se alineen con un propósito de preparar a las nuevas generaciones para enfrentar los desafíos de la crisis múltiple, lo que requiere saberes ecológicos, tecnológicos y sociales, pero, sobre todo, una formación profundamente ética y solidaria (Naciones Unidas, 2024).

Asumir este desafío exige que la investigación educativa:

- Rompa con enfoques reduccionistas y fragmentados.
- Integre la complejidad de las crisis múltiples, especialmente aquellas de carácter social, económico y ambiental.
- Promueva una epistemología del respeto a la diversidad cultural y biológica (Santos, 2009).
- Fomente prácticas pedagógicas transformadoras, basadas en el diálogo de saberes, la acción comunitaria y la resiliencia socioecológica.

Como señala Freire (1970), educar —y, por ende, investigar en educación— es siempre un acto político y ético. No puede haber verdadera educación ni investigación si ambas no se comprometen con la liberación de los oprimidos y con la construcción de un mundo más armonizado con lo que existe y vive.

Así, la investigación educativa al servicio de la sustentabilidad no es una opción, sino una obligación ética de nuestra época, alineada con la Carta de la Tierra, la Agenda 2030 y, ahora, con el horizonte inspirador del Pacto por el Futuro.

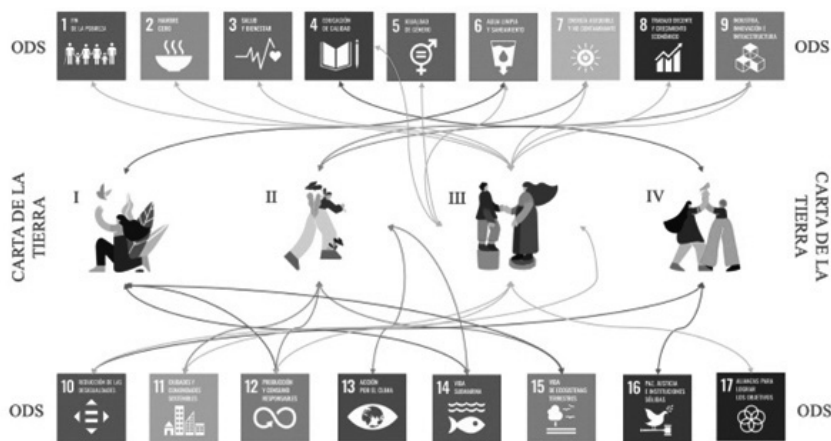
El ODS 4 de la Agenda 2030 y la Carta de la Tierra: convergencia ética por la educación transformadora

La educación ocupa un lugar estratégico en los esfuerzos globales por construir sociedades justas, sustentables y pacíficas. Tanto la Carta de la Tierra como los ODS de la Agenda 2030 reconocen que la educación es una herramienta fundamental para transformar conciencias, fortalecer

capacidades y fomentar un sentido profundo de responsabilidad planetaria. Tal como lo afirma la UNESCO (2019) y Sachs (2015), sin una educación ética y transformadora no será posible alcanzar las metas globales en materia de sustentabilidad.

La Carta de la Tierra (2000) articula de manera compleja y sistémica los principios que sustentan el desarrollo sustentable, y se vinculan transversalmente con los 17 ODS adoptados en la Agenda 2030 (véase Figura 1). No obstante, resulta particularmente relevante destacar su sintonía con el ODS 4: educación de calidad, cuyo objetivo es “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Naciones Unidas, 2015, p.14). Esta visión integradora también es compartida por autores como Sterling (2001) y Tilbury (2011), quienes subrayan la necesidad de enfoques educativos que trasciendan lo instrumental y abracen la transformación social y ecológica.

Figura 1.
Articulación de los ODS con la Carta de la Tierra



La meta 4.7 del ODS 4 es de especial importancia, pues insta a los Estados a garantizar que todas y todos los alumnos adquieran los conocimientos y competencias necesarios para promover el desarrollo sustentable, los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de paz y ciudadanía global, así como la valoración de la diversidad cultural. Estos principios

se encuentran profundamente arraigados en los valores de la Carta de la Tierra, tales como el respeto y cuidado de la comunidad de la vida, la justicia social y económica, la integridad ecológica, la democracia, la no violencia y paz.

La Carta de la Tierra no solo proporciona una guía ética para la educación en valores, sino que también ofrece una visión holística, integradora de las dimensiones ambiental, social, económica, cultural y espiritual del desarrollo humano. Su enfoque, basado en la interdependencia de todas las formas de vida, la responsabilidad universal y la solidaridad intergeneracional, se alinea plenamente con la necesidad de formar ciudadanos globales comprometidos con el bienestar colectivo y el futuro del planeta (Tilbury, 2011; Sterling, 2001).

El Pacto por el Futuro (Naciones Unidas, 2024) refuerza esta convergencia al establecer que la educación debe ser transformadora, equitativa y orientada al porvenir, capaz de dotar a las nuevas generaciones de herramientas éticas, críticas y creativas para afrontar los desafíos del siglo XXI. En su sección sobre “Educación para un futuro sostenible”, el Pacto señala que la educación debe fomentar el pensamiento sistémico, la empatía ecológica, el respeto a los derechos humanos y la acción colaborativa, principios todos que resuenan con los del marco ético propuesto por la Carta de la Tierra (UNESCO, 2019).

La convergencia entre la Carta de la Tierra, el ODS 4 y el Pacto por el futuro, revela que la educación ética para la sustentabilidad no es una opción secundaria, sino una necesidad apremiante para garantizar un futuro viable. Esta educación debe ir más allá de la transmisión conocimientos técnicos: debe cultivar en los individuos una conciencia crítica, un sentido de pertenencia al planeta y un compromiso activo con la justicia, la paz y la sustentabilidad (Sachs, 2015).

Por ello, promover una ética educativa fundamentada en la Carta de la Tierra, alineada con el ODS 4 y proyectada hacia el horizonte del Pacto por el Futuro, constituye un imperativo ético y una hoja de ruta clara para orientar la investigación educativa hacia la transformación profunda de las personas y de las sociedades.

Hacia una ética educativa latinoamericana para la sustentabilidad

La construcción de una ética educativa comprometida con la sustentabilidad exige reconocer las raíces culturales, históricas y sociales de América Latina, una región marcada por su enorme diversidad cultural, su riqueza ecológica y sus profundas desigualdades estructurales. Forjar una ética educativa situada, implica articular los valores universales de justicia, paz y respeto por la vida con las cosmovisiones locales que valoran la comunidad, la naturaleza y el buen vivir (Gudynas, 2011; Acosta, 2013).

Autores como Freire (1970) y Cullen (1997), han insistido en la necesidad de una educación crítica, liberadora y contextualizada, capaz de formar personas autónomas, responsables y solidarias. Esta perspectiva se alinea con los principios de la Carta de la Tierra (2000), que promueve una visión integral del desarrollo sustentable.

En este marco, resulta esencial promover un Estilo de Vida Sustentable, entendido como:

Una forma de vida que articula de manera armónica las dimensiones social, económica, ambiental, cultural, política y espiritual del desarrollo humano. Se fundamenta en el respeto y cuidado la comunidad de la vida, en la preservación de la integridad del ecosistema de los cuales depende toda la existencia, en la promoción activa de la justicia social y económica, en la inclusión sin distinción, en la no violencia y en la construcción cotidiana de la paz.

Esta definición, ofrece a las sociedades contemporáneas una orientación ética y práctica hacia la transformación de los estilos de vida, en consonancia con los principios de la Carta de la Tierra, los compromisos de los ODS y la visión propuesta por el Pacto por el Futuro (Naciones Unidas, 2024). Adoptar un estilo de vida sustentable no implica únicamente modificar hábitos individuales, sino impulsar una reconfiguración cultural, espiritual y social profunda que favorezca la vida en todas sus manifestaciones (Kassel, 2000).

El propio Pacto por el Futuro reconoce que estos estilos de vida no pueden imponerse, sino que deben ser resultado de procesos educativos transformadores, basados en el respeto a la diversidad cultural, el pensamiento crítico y la participación en la construcción de sociedades sustentables (UNESCO, 2022; Sachs, 2021).

Desde esta perspectiva, una ética educativa latinoamericana para la sustentabilidad debe:

- Promover el “buen vivir” como horizonte cultural alternativo al modelo extractivista y consumista.
- Fomentar el “respeto por la diversidad biológica y cultural” como riqueza compartida.
- Impulsar la “justicia social” como base para la equidad y la paz.
- Integrar “la espiritualidad laica” como reconocimiento de la interdependencia de toda forma de vida.
- “Educar para la acción transformadora”, en coherencia con los principios de la Carta de a Tierra, el ods 4 y el Pacto por el Futuro.

Solo desde una educación ética, crítica, situada, y esperanzadora, será posible avanzar hacia sociedades verdaderamente justas, sustentables, resilientes y pacíficas.

La adopción de un estilo de vida sustentable no es simplemente una opción individual, sino una necesidad colectiva urgente para construir estas sociedades equitativas y armónicas. Por ello, es vital hacer un llamado ético y educativo a:

- Reconocerse como parte indivisible de la comunidad de la vida.
- Honrar y preservar la integridad de los ecosistemas que sostienen toda la existencia de la vida.
- Promover activamente la justicia social y económica, con respeto a la dignidad humana.
- Abrazar la inclusión y rechazar toda forma de discriminación y violencia.
- Construir cotidianamente una cultura de paz, diálogo y cooperación planetaria.

Esta transformación exige una ética viva, un compromiso activo y un despertar de conciencias. Constituye un paso fundamental para internalizar la sustentabilidad como forma de vida y no solo como discurso, formando personas capaces de actuar con conciencia planetaria, responsabilidad social y esperanza activa (Cebrián *et al.*, 2021; Leff, 2018).

Sólo mediante esta transformación ética de los estilos de vida será posible consolidar una ética educativa latinoamericana para la sustentabilidad, inspirada en los principios de la Carta de la Tierra, los ODS de la Agenda 2030 y el Pacto por el Futuro. Que la educación para la sustentabilidad sea la brújula que oriente este salto evolutivo hacia sociedades cada vez más sustentables.

Conclusiones: Hacia un salto educativo cuántico para la sustentabilidad

La reflexión en torno a la ética educativa en tiempos de crisis planetaria nos confronta con una verdad ineludible: no basta con insertar valores o principios éticos de manera aislada en los sistemas educativos. La educación debe ser repensada como un proceso profundamente transformador de conciencias, sensibilidades y voluntades, que articule el conocimiento con el compromiso ético radical hacia la vida, la justicia y la paz.

A lo largo de este ensayo, se ha argumentado que la ética educativa no puede seguir considerándose un complemento opcional del proceso formativo. Al contrario, constituye un fundamento vital. Siguiendo la inspiración de pensadores como Freire (1970), Cullen (1997) y Cortina (2003), entendemos la educación como un acto ético-político que posibilita la emancipación, la construcción de subjetividades críticas y la apertura a la solidaridad planetaria.

La Educación ética, en este sentido, no solo forma personas informadas, sino sujetos con discernimiento moral y sensibilidad socioambiental, capaces de participar activamente en la construcción de un futuro justo y sustentable. Esta transformación exige también una redefinición de la investigación educativa, que ha de superar su sesgo técnico para convertirse en herramienta de transformación social, con orientación ética y vocación emancipadora.

Los marcos éticos propuestos por la Carta de la Tierra (2000), el ODS 4 de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2015) y el reciente Pacto por el Futuro (Naciones Unidas, 2024), convergen en un llamado urgente a educar para la sustentabilidad, la paz, y la justicia social. En este contexto, la promoción de un Estilo de Vida Sustentable, como ha sido desarrollado en este ensayo, aparece como un horizonte ético-práctico fundamental, no limitado a cambios de conducta individuales, sino orientado a una profunda reconfiguración cultural, espiritual y civilizatoria (Kassel, 2020; Cebrián *et al.*, 2021).

Para lograr esta transformación de fondo, se requiere dar lo que aquí hemos llamado un salto cuántico educativo:

- Un salto que implique no solo transmitir información, sino despertar la conciencia planetaria.
- Un salto que trascienda el paradigma fragmentario y técnico, para educar en la complejidad, la interdependencia y la reverencia por la vida.
- Un salto que convoque a cada ser humano a reconocerse como agente activo de la comunidad de la vida, capaz de construir justicia, paz y sustentabilidad.
- Un salto que integre la investigación científica como aliada ética de la transformación, orientada al “como, para qué y para quién” del conocimiento.

Este salto es tanto pedagógico como político, tanto epistemológico como espiritual. Supone una revolución del sentido de educar: pasar de educar para el sistema a educar para la vida plena y la transformación social.

Un Pacto Ético y Espiritual para la Educación del Futuro

Como propuesta final, planteamos la necesidad de construir un *Pacto Ético y Espiritual para la Educación del Futuro*, orientado por los siguientes principios:

- La centralidad de la vida como valor supremo e irrenunciable.
- La integración armónica de las dimensiones social, económica, ambiental, cultural y espiritual del desarrollo humano.

- El cultivo de una empatía planetaria que reconozca la interdependencia de todos los seres.
- La adopción cotidiana de un Estilo de Vida Sustentable, como expresión concreta de los valores aprendidos y vividos.
- La promoción activa de la justicia, la inclusión, la no violencia y la paz duradera, como fundamentos de sociedades resilientes.

Este Pacto debe ir más allá de los acuerdos institucionales: debe convertirse en una renovación ética y espiritual del acto de educar, de investigar y de convivir, en coherencia con los principios de la Carta de la Tierra, el ODS 4 y el Pacto por el Futuro.

Educación para transformar

Educación hoy es un acto de amor radical y esperanza lúcida. Es sembrar en cada persona la posibilidad de una vida digna, libre y solidaria. Por ello, la educación del presente debe:

- Educación para despertar del adormecimiento moral y del conformismo.
- Educación para amar la vida en todas sus formas y manifestaciones.
- Educación para desarrollar la compasión hacia el otro ser humano, animal o vegetal.
- Educación para construir paz, equidad y futuro compartido.

Solo así, la educación se convertirá en la fuerza más poderosa para transformar el mundo y *reencantar* a la humanidad con el milagro de la vida en la Tierra. ▲

Referencias

- Acosta, A. (2013). *El Buen Vivir: Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*. Icaria Editorial.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología* (2.ª ed.). Paidós.
- Boff, L. (1999). *El cuidado esencial*. Trotta.
- Carta de la Tierra. (2000). *La Carta de la Tierra*. Comisión de la Carta de la Tierra.
- Cebrián, G., Junyent, M., y Mulà, I. (2021). Competencias para la sostenibilidad en la educación superior: avances, retos y propuestas de transformación. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(1), https://doi.org/10.25267/Rev_educacion_ambiental.2021.v3.i1.080

- Cortina, A. (2003). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica* (8.^a ed.). Paidós.
- Cullen, C. (1997). *Ética y ciudadanía: Hacia una teoría de la subjetividad ética*. Miño y Dávila.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Gudynas, E. (2011). Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento*. <https://www.alainet.org/es/active/47609>
- Kassel, K. (2020). *The Sustainability Mindset Principles: A Guide to Develop a Mindset for a Better World*. (“The sustainability mindset principles: a guide to develop a mindset ...”) Routledge.
- Leff, E. (2018). *Futuros sustentables: la reconstrucción de la educación y el pensamiento ambiental*. Siglo XXI.
- Odora Hoppers, C. A. (2017). Cognitive justice and integrating knowledge systems: Towards a new education paradigm. *Education Research for Social Change*, 6(1), 10–24. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2017/v6i1a2>
- Ojeda de López, J., Quintero, J., y Machado, I. (2007). La ética en la investigación. *Telós: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 9(2), 345–357.
- Reimers, F. M. (2020). *Educación y pandemia: Una visión amplia del impacto del COVID-19 en la educación*. Fondo de Cultura Económica.
- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. Columbia University Press.
- Sachs, J. D. (2021). *The Ages of Globalization: Geography, Technology, and Institutions*. Columbia University Press.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. (“Una epistemología del Sur - CLACSO”) Siglo XXI Editores.
- Simons, H. (2009). *Case study research in education and social sciences*. SAGE Publications.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-Visioning Learning and Change*. Green Books.
- Torres, R. M. (2019). *La educación en América Latina hoy: Tendencias, desafíos y alternativas*. UNESCO IESALC.
- Tilbury, D. (2011). “Education for Sustainable Development: An Expert Review of Processes and Learning.” (“Decade of Education for Sustainable Development | SpringerLink”) UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180>
- UNESCO. (2015). *Repensar la educación: Hacia un bien común mundial*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>
- UNESCO. (2019). *Education for Sustainable Development beyond 2019: A Roadmap for Implementation*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370215>
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. (“Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la ...”) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible: 17 objetivos para transformar nuestro mundo*. (“Objetivos y metas de desarrollo sostenible”) <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Naciones Unidas. (2024). *Pacto por el Futuro: Reafirmando nuestro compromiso con las generaciones venideras*. <https://www.un.org/future-summit>

Educación socioemocional en estudiantes de educación superior

Lizeth Alejandra Mora López¹

Resumen

El presente ensayo aborda la temática de las habilidades socioemocionales y la importancia de su inserción en espacios de educación superior. Se realiza un recorrido sobre las principales fundamentaciones teóricas que sientan las bases para la educación socioemocional, asimismo se concretiza en la manera como han sido abordadas en los dos últimos modelos educativos. Se finaliza con una reflexión sobre la necesidad de incluir estrategias que promuevan el desarrollo o fortalecimiento de estas destrezas dentro de las aulas universitarias, puesto que es el nivel educativo que más ha excluido de su currículo la formación social y emocional.

Palabras clave: Educación socioemocional, educación superior, habilidades socioemocionales

Abstract

This essay addresses the issue of socioemotional skills and the importance of their insertion in higher education spaces. A review is made of the main theoretical foundations that lay the foundations for socioemotional education, as well as the way in which they have been addressed in the last two educational models. It ends with a reflection on the need to include strategies that promote the development or strengthening of these skills within university classrooms, since it is the educational level that has most excluded socio-emotional training from its curriculum.

Keywords: Social-emotional education, higher education, social-emotional skills

¹ Doctorante en Educación, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”. Correo electrónico: moralopez.lizethalejandra@gmail.com

Introducción

Las habilidades socioemocionales (HSE) son un término relativamente nuevo dentro del campo de la educación, aparecieron como habilidades o competencias para el siglo XXI, competencias para la vida y posteriormente como habilidades blandas o competencias transversales. Anterior a estos conceptos las destrezas no cognitivas se consideraban rasgos de personalidad definidos o rasgos ligados a la inteligencia, hasta que en estudios posteriores se encontró que dichas habilidades pueden aprenderse dentro de un contexto escolar, familiar o social en donde se enseñen (Duckworth y Yeager, 2015 como se citó en García, 2018).

La escuela, en su búsqueda por ofrecer una educación integral, comenzará a incluirlas como parte de sus planes y programas, no solo dando importancia a las habilidades cognitivas, sino entendiendo que el individuo en el aula es un ser completo al cual hay que atender desde sus distintas esferas. Los teóricos las plantean como saberes que deberán construirse desde las primeras etapas de la formación escolar, sin embargo, ¿qué sucede con aquellos estudiantes que no tuvieron acceso a este conocimiento y ya se encuentran en el nivel universitario?

El sistema educativo, promueve de manera estratégica y formal la educación socioemocional, pero sólo para la educación obligatoria, dejando a criterio de las universidades la inclusión de estas temáticas; lo anterior implica que los alumnos que cursan la educación superior puedan quedar excluidos de la preparación en su esfera personal. Esta situación es preocupante puesto que están por insertarse en el campo laboral y en este espacio no sólo se desempeñarán como expertos en el conocimiento técnico que han adquirido, sino que trabajarán como los seres humanos que son, en su complejidad, lo cual incluye un individuo con estados emocionales, habilidades para la resolución de conflictos y destrezas para trabajar o no en equipo, capacidades que pueden resultar determinantes en la eficacia o incompetencia de su ejercicio laboral.

Fundamentos y antecedentes teóricos que aportan a la construcción de la educación socioemocional

Hablar del impacto que tienen las emociones y los vínculos sociales en los seres humanos dentro de los espacios de educación formal, no es un tema nuevo, tal como lo evidencia Escolano (2018) en su libro *Emociones & Educación*, al recapitular cómo la construcción de la educación socioemocional ya puede encontrarse desde los postulados de Aristóteles, quien abordaba cómo las emociones pueden alterar el juicio y la opinión del individuo o en Rousseau, cuando puntualiza en los sentimientos que surgen de las prácticas educativas y la importancia de educar en conductas prosociales; y así hasta llegar a los planteamientos de Pestalozzi y Montessori, para quienes la educación debe cultivar los afectos y promover no solo el desarrollo cognitivo, sino contribuir en las esferas física, social y emocional de cada estudiante, ofreciendo con ello una educación integral.

Sin embargo, la transición entre atender, promover y evaluar los procesos netamente cognitivos e incluir los estados emocionales y sociales en el ejercicio educativo, ha implicado años de investigaciones y cambios de paradigma. El estudio de este recorrido se puede iniciar con Howard Gardner, quien elabora una crítica acerca de la conceptualización que se tenía de la inteligencia, así como de los criterios reduccionistas para determinar quién es inteligente y quién carece de las destrezas para considerarse apto. En respuesta a esta visión, propone su teoría de las Inteligencias Múltiples en la que plantea un nuevo concepto de inteligencia definiéndola como:

Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Este modesto cambio en la formulación es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se puede ver o contar: son potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o familia, sus enseñantes u otras personas. (1999, como se cita en Gamandé, 2014, p. 11)

Este planteamiento permite entender a la inteligencia como un conjunto de recursos no estáticos y definitivos, sino como aquellas capacida-

des que el ser humano puede fomentar y potencializar a lo largo de su vida; estas habilidades se encuentran influenciadas por el entorno, las experiencias y la educación que el individuo recibe. Dentro de su teoría describió siete tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, visio-espacial, corporal-cinética, musical, interpersonal, intrapersonal, y, más tarde, añadiría la inteligencia naturalista. Estas inteligencias no son dependientes entre ellas, cada una puede actuar de manera autónoma de acuerdo con las exigencias del medio en el que se desarrolle el individuo, cada sujeto posee diferentes o cierto grado de ellas (Gardner, 1994).

Las inteligencias interpersonal e intrapersonal son los constructos específicos que brindarán elementos para desarrollar posteriormente el modelo de inteligencia emocional, concepto que en un primer momento fue desarrollado por Salovey y Mayer, y posteriormente, popularizado por el estadounidense Daniel Goleman en 1995. Para este modelo la Inteligencia Emocional (IE) será entendida como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997, como se citó en Fernández & Extremera, 2003, p. 99)

Desde esta mirada, las emociones y la habilidad para regularlas ofrecen un aporte al desarrollo de los individuos, puesto que un estudiante emocionalmente inteligente estará en condiciones de construir un aprendizaje significativo. Goleman (1995) retoma los planteamientos de Salovey y Mayer, y en su modelo equipara la IE con la inteligencia cognitiva por lo que, si los saberes teóricos pueden aprenderse y re-aprenderse, lo mismo puede ocurrir con las emociones. En este sentido, el sistema educativo puede contribuir en la formación de estas aptitudes esenciales en el quehacer diario.

Otro autor que aporta a la construcción de las habilidades socioemocionales dentro de los espacios educativos es Rafael Bisquerra (2009), quien atendiendo a las necesidades para la educación del siglo XXI y retomando las premisas de los autores anteriormente descritos, plantea

el modelo de las competencias emocionales, en el cual, el fundamento principal será la educación emocional. Este pensador señala la importancia de diseñar programas que dirijan la práctica profesional en pro del desarrollo de conciencia y regulación emocional, autogestión, inteligencia interpersonal, así como, habilidades de vida y bienestar para los estudiantes.

Es así como cada experto aporta a lo que hoy se infiere como habilidades socioemocionales, esas “herramientas que permiten a las personas entender y regular sus emociones, comprender las de los demás, sentir y mostrar empatía por los otros, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables, así como definir y alcanzar metas personales” (Hernández, Trejo y Hernández. 2018 p. 88). Entendiendo el término como esas destrezas, que, si bien comienzan en el proceso individual del estudiante, poco a poco le permitirán desenvolverse de manera eficaz en el entorno en que se conducen. Asimismo, se ha evidenciado que este crecimiento tanto personal como social, influye en el rendimiento académico, puesto que el alumno con habilidades socioemocionales puede afrontar con mayor eficacia los desafíos que la educación formal le plantea (Treviño, González y Montemayor, 2019).

Las habilidades socioemocionales en el ámbito escolar

Hoy en día el discurso de las habilidades socioemocionales ha adquirido un papel importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero esta vez ya no como un componente inherente a la interacción, que, aunque esté ahí no es tema de interés para abordar en las clases, sino como un eje transversal de la educación en el que la formación social y emocional pueda ser incorporada al currículo oficial y se integre a cada una de las asignaturas (Cervantes, 2020). Los desafíos que el siglo XXI plantea, demandan un ser con herramientas no sólo en el área intelectual, sino además con destrezas para sobrellevar las vicisitudes de una sociedad acelerada, consumista y desconectada de la realidad (Bauman, 2007).

Ante este panorama, el sistema educativo en México ha buscado promover la educación socioemocional proponiendo un currículo desde el

enfoque humanista, el Nuevo Modelo Educativo planteado en 2017, desarrolló los aprendizajes clave, es decir, contenidos que contribuyeran a la formación integral de los estudiantes. Se agregó a los campos de formación académica el componente personal y social, con el cual se buscaba el desarrollo de habilidades socioemocionales en la educación obligatoria. El objetivo de este eje, era brindar un espacio para que el menor identificara y expresara sus sentimientos, resolviera conflictos y aprendiera a trabajar en equipo. Además, se habló de un modelo curricular inclusivo que favoreciera la equidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

La educación básica y media superior tendrían el propósito de educar a los ciudadanos para que logren su desarrollo personal y posteriormente contribuyan a la mejora de su entorno social, por lo que los ámbitos en los que debía trabajarse eran la exploración y comprensión del mundo natural y social, habilidades socioemocionales y proyecto de vida, colaboración y trabajo en equipo, convivencia y ciudadanía, así como atención al cuerpo y la salud, sin dejar a un lado los saberes científicos. No obstante, la operatividad de este currículo distó de ser el ideal, puesto que, tal como lo menciona Díaz (2018) no basta con la publicación de un modelo curricular innovador si no se promueven cambios estructurales en los agentes educativos (p.100), el plan de estudios no propició un cambio de paradigma en los docentes, derivando en que los contenidos sociales y emocionales de las asignaturas se perdieran en la práctica cotidiana sin generar el impacto esperado en el educando. Los temas relacionados con la educación socioemocional fueron abordados de manera informal, en muchas ocasiones relegados a unos cuantos minutos de actividades antes de concluir la jornada escolar.

Por su parte, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) –proyecto propuesto en 2019 y actual modelo educativo– retoma el propósito de brindar una educación que garantice el desarrollo integral de los educandos, que promueva entornos educativos dignos y de sana convivencia, basado en los principios de identidad, honestidad, responsabilidad ciudadana, participación social, cultura de la paz y respeto por la naturaleza (Hernández, 2024). Enfatiza la importancia de educar no solo para alcanzar conocimientos y destrezas cognitivas, sino que además la escuela deberá

proporcionar herramientas para el cuidado de sí mismo, centrar las bases para una convivencia respetuosa, promover valores éticos y democráticos, así como estimular la colaboración comunitaria, buscando con ello la transformación social (SEP, 2023).

En aras de corregir la desvinculación o fragmentación de los saberes que los modelos tradicionales venían proyectando, se plantea una integración curricular en la que los campos formativos y los ejes articuladores se relacionen con las problemáticas de la comunidad en que se desenvuelve el estudiante; desde esta perspectiva se busca que los contenidos integren conocimientos de las distintas disciplinas que explican la realidad, diversificando así los saberes, fomentando el pensamiento crítico y los vínculos socioafectivos con el propósito de contribuir a la mejora del entorno. El proyecto se enfoca en promover el aprendizaje inclusivo, pluricultural y adaptado, aportando con ello al sentido de pertenencia, al respeto por las identidades personales, la comprensión y la empatía (SEP, 2022).

Como se puede observar, ambos modelos hacen énfasis en educar para la vida, en la importancia de brindar herramientas para que los educandos se desempeñen de manera adecuada dentro de sus contextos sociales, para que transformen su realidad conforme avanzan en su trayectoria educativa, sin embargo, los niveles educativos a los que mayor atención se les brinda son aquellos que conforman la educación obligatoria en el país: preescolar, primaria, secundaria y media superior, relegando, de cierta manera, al nivel superior. Si bien, la NEM propone un Plan de 23 años (SEP, 2024) en el que se atiendan las necesidades educativas de alumnos de los cero a los veintitrés años desde la misma línea: impulsar la educación integral y proporcionar los recursos para mejorar las condiciones de vida de cada ciudadano, e incluso, puntualiza sobre la educación para personas jóvenes, adultos y mayores, desde la perspectiva de la alfabetización, empero siguen sin integrarse de manera clara y precisa los contenidos que deberán abarcarse o incluirse para el cumplimiento de este propósito en este nivel educativo específico.

La Ley General de Educación Superior (2021), señala en su artículo 7º, sección IX, la obligación de las instituciones para desarrollar “habilidades socioemocionales que permitan adquirir y generar conocimientos,

fortalecer la capacidad para aprender a pensar, sentir, actuar y desarrollarse como persona integrante de una comunidad” (p.5); a su vez, esta misma ley, brinda autonomía plena a las universidades para desarrollar y determinar sus planes y programas (Art. 2º, p.2), lo cual implica que plantear temáticas y estrategias para el desarrollo de estas habilidades socioafectivas queda a criterio de los programas establecidos en los planteles, e incluso, al juicio de cada profesor dentro del aula, en cuanto a la libertad de cátedra que se promueve en la enseñanza universitaria. De esta manera, puede llegar a ser excluida de los perfiles y contenidos a desarrollar en la formación profesional de los estudiantes de nivel superior si el currículo de cada programa no lo considera pertinente o, incluso, si el docente a cargo decide no favorecer estas destrezas.

Atendiendo a esta problemática, se han implementado una serie de programas que abordan la esfera personal de los estudiantes universitarios. El proyecto Universidades Saludables propuesto en 2003 por los doctores José Martínez-Sánchez y Jesús Jiménez-Gutiérrez de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) propone guiar a los estudiantes en el cuidado de su salud y bienestar, promoviendo hábitos saludables en alimentación, actividad física e higiene, así como la identificación y evitación de conductas de riesgo tales como consumo de sustancias nocivas, alteraciones en el ciclo circadiano, entre otras. Este programa, uniría esfuerzos con el sector salud (IMSS) y se comenzaría con la implementación de talleres y conferencias magistrales que abordaban temáticas preventivas en materia de adicciones, salud reproductiva, salud bucal, activación física, más adelante se incorporarían temáticas de salud mental, recreación y participación social. De este proyecto se desprendería la Red Iberoamericana de Universidades Promotoras de Salud (RIUPS) y la Red Mexicana de Universidades Promotoras de Salud (RMUPS). Según su registro, hasta el 2023 se encontraban afiliadas a esta red de instituciones treinta y seis universidades de todo el país preocupadas por promover acciones para una vida saludable y una cultura de bienestar en su comunidad escolar, actualmente sigue trabajando en pro de su objetivo (Red Mexicana de Universidades Promotoras de Salud, s.f.).

Haciendo referencia a programas y talleres, algunos investigadores (Castillo, Pérez y Becerra, 2021; Fragoso, 2022; Huerta, Ramírez y Vela,

2024) han desarrollado propuestas prácticas cuyo objetivo es propiciar inteligencia emocional o competencias socioemocionales dentro de las instituciones de educación superior, y al evaluar su impacto concluyen que, si bien esta estrategia proporciona algunas destrezas, no promueve significativamente las habilidades sociales y emocionales; esto debido al tiempo y la poca profundidad con la que pueden abordarse las temáticas. Ante este panorama recomiendan la implementación de estrategias constantes, vincular contenidos socioemocionales no sólo en la experiencia cotidiana, sino además en cada una de las asignaturas que su currículo les ofrece. Dejar de percibir las emociones y las interacciones sociales como temas no concernientes a la formación profesional, puesto que una vez inmerso en el mundo laboral, no se contratará únicamente al experto en conocimiento técnico, se trabajará con el ser humano en su complejidad, el cual incluye un individuo con estados emocionales y habilidades para trabajar o no en equipo de manera eficiente.

Desafíos de la educación socioemocional en la enseñanza universitaria

En el contexto mexicano, el estudiante universitario suele ser considerado un adulto debido a que ha alcanzado, desde la perspectiva biológica, el desarrollo máximo de sus funciones orgánicas y, desde el punto de vista social, ha adquirido el compromiso ciudadano. Sin embargo, sus funciones intelectuales y emocionales aún siguen desarrollándose, mostrando en ocasiones conductas que se asemejan a las de un adolescente.

Para Arnett (2000) estas características describen al adulto emergente, etapa del desarrollo ubicada entre los 18 y 29 años de edad, la cual:

se distingue por una relativa independencia de los roles sociales y de las expectativas normativas. Habiendo dejado atrás la dependencia de la infancia y la adolescencia, y no habiendo entrado aún en las responsabilidades duraderas que son normativas en la edad adulta, los adultos emergentes a menudo exploran una variedad de posibles direcciones de vida en el amor, el trabajo, el amor, y visiones del mundo. (p.469)

El estudiante en este periodo requiere ser acompañado tanto en sus procesos educativos, como en su desarrollo personal y social, debido a que, al tener la oportunidad de explorar múltiples posibilidades, puede llegar a desorientarse en la infinidad de conocimientos y experiencias a las que hoy tiene acceso. Contrario a esta postura, suele dejársele solo en el camino, asumiendo que discriminará y seleccionará de manera correcta los conocimientos que le serán funcionales.

Pero, tal como lo menciona Agís (2008), el fin supremo de las instituciones educativas de nivel superior es formar seres integrales, que ejerzan sí, con responsabilidad y profesionalismo, pero sobre todo, que desarrollen plenamente sus virtudes humanas y en este sentido, la educación superior está en la obligación de ofrecer a sus estudiantes espacios que promuevan aprendizajes en todas sus esferas –cognitivo, psicológico y social–, aún si de adultos se trata, por lo que la educación socioemocional juega un papel importante en la visión holística de la educación. A partir del desarrollo de habilidades socioemocionales (HSE), el estudiante universitario puede construir de manera más consciente herramientas que le permitan hacer frente a los impactos de esta dura, compleja y cambiante realidad.

Del mismo modo, es necesario que los docentes de nivel superior promuevan la educación socioemocional, que los objetivos dentro de sus planeaciones no sólo se oriente al logro de un egresado que domine la información, que tenga consigo un bagaje de conocimiento teórico pues, de esta forma, sólo se mantendrá lo que Freire (2005) denominó educación bancaria (pp. 79-81), sino que promueva ese ser libre y pleno, pues la educación debe fomentar el auténtico desarrollo del individuo.

Los docentes son los encargados de guiar al educando, de ahí la importancia de que ofrezcan procedimientos flexibles y reflexivos a fin de enriquecer el proceso educativo integral. Para tal efecto es necesario, como menciona Díaz (2009), retomar la didáctica y plantear e implementar de manera sistemática y planificada, estrategias pedagógicas enfocadas a la educación socioemocional, con el propósito de favorecer en los estudiantes la comprensión y regulación emocional de sí mismos, propiciar la auto-motivación y autoeficacia, destrezas que podrán aportar al rendi-

miento académico, e incluso, a la mejora de sus habilidades sociales, promoviendo con todo ello una verdadera formación del ser humano (p. 53).

Reflexiones finales

En virtud de lo anterior, se evidencia la necesidad de formar a los estudiantes de todos los niveles educativos en saberes socioemocionales, promover los conocimientos técnicos, pero, además, dar cabida dentro de las aulas al aprendizaje socioemocional, guiar a los estudiantes en la construcción del ser humano responsable, comprometido no sólo de sí mismo, sino del entorno y de las personas que le rodean. Si bien, en México los últimos modelos educativos han insertado en su propuesta la educación socioemocional, ha sido poco lo que realmente se ha operado dentro de la aula; los docentes tienen pocas o nulas estrategias para abordar estos temas e, incluso, hay un desconocimiento significativo sobre los alcances o la profundidad con la que se deben trabajar.

Si bien, el profesor no es el terapeuta que comenzará un proceso psicológico con sus estudiantes, sí puede orientar y brindar espacios en los que se promuevan los valores, el autoconocimiento y la empatía, no sólo para los niveles básicos de educación; los estudiantes universitarios también forman parte de la comunidad estudiantil y requieren ser guiados desde una línea más reflexiva en la construcción y fortalecimiento de sus habilidades sociales y emocionales dado que están por incursionar en el mercado laboral, aunado a que son y se desempeñarán como ciudadanos del mundo, por lo que las destrezas inter e intra personales que la universidad pueda ayudar a fomentar serán clave importante para su éxito en el futuro. ▲

Referencias

- Agís, M. (2018). Los orígenes de la universidad en Europa y los desafíos del futuro. En Galicia y Japón: del sol naciente al sol poniente. *IX Encontros internacionais de filosofía no Camiño de Santiago*. 183-196. Universidad de Santiago de Compostela. <http://hdl.handle.net/2183/12899>
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood theory. https://www.jeffreyarnett.com/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf
- Bauman, Z. (2007). Vida de consumo. Fondo de Cultura Económica.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Editorial Síntesis.

- Castilla, G., Pérez, L., & Becerra, N. k. (2021). Inteligencia emocional en los psicólogos en formación. *Psicología Iberoamericana*, 29(2). <https://doi.org/10.48102/pi.v29i2.403>
- Cervantes, M. J. (2020). La educación socioemocional desde la socioformación. En L. G. Juárez-Hernández (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso de Investigación en Habilidades Socioemocionales, Coaching y Talento (CIGETH-2020)*. Centro Universitario, CIFE. https://www.researchgate.net/publication/346090746_La_educacion_socioemocional_desde_la_socioformacion
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Amorrortu Editores.
- Díaz, F. (2018). Nuevo modelo educativo: una mirada desde los estudios del currículo. *GACETA INEE*, 4(11), 96-100. https://issuu.com/benuko/docs/g11_port
- Escolano, A. (2018). *Emociones & Educación: La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. En *Revista de Educación*, no. 332. 97-116. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:6b5bc679-e550-47d9-804e-e86b8f4b4603/re3320611443-pdf.pdf>
- Fragoso, R. (2022). Inteligencia emocional en las aulas universitarias: prácticas docentes que promueven su desarrollo. *Zona Próxima*, (36), 49-75. <https://doi.org/10.14482/zp.36.152.4>
- Freire, P. (2025). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Gamandé, N. (2014). Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico [Trabajo de máster]. Unidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf>
- García, B. (2018). Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o “blandas”: aproximaciones a su evaluación. *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hernández, M. (2024). La nueva escuela mexicana y su impacto en la sociedad. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf>
- Hernández, M., Trejo, Y., & Hernández, M. (2018). El desarrollo de habilidades socioemocionales de los jóvenes en el contexto educativo. *Revista Poniéndose al día*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/10AlDia.pdf>
- Huerta, R., Ramírez, E., & Vela, C. (2024). Evaluación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación media superior y superior. *Innovación Educativa*, 24(94), 36-53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S1665-26732024000100036
- Red Mexicana de Universidades Promotoras de la Salud. (s.f). RMUPS: Red de Universidades Saludables. <https://rmups.org/#:~:text=RMUPS%20%E2%80%93%20Red%20de%20Universidades%20Saludables>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Nuevo modelo educativo. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Los ejes articuladores: pensar desde nuestra diversidad (Fascículo 4). https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo4_aprendamos-comunidad.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/030623_La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_COSFAC.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2024). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/1/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>
- Treviño, D., González, M., & Montemayor, K. (2019). Habilidades socioemocionales y su relación con el logro educativo en alumnos de educación media superior. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 10(1), 32-48. <https://doi.org/10.29059/rpcc.20190602-79>

Cultura e interculturalidad: los conceptos y su potencia liberadora

Carlos Alberto Bustamante Penilla¹

Resumen

Este ensayo aborda una reflexión en torno al concepto de cultura y la interculturalidad, fundamentándose en las ideas de pensadores como Hegel, Marx, Karel Kosík, Paulo Freire, León Olivé, entre otros. A partir de estas perspectivas, se propone un recorrido que va desde el enfoque de la paideia hasta el concepto de Bildung, con el propósito de profundizar en la comprensión del fenómeno educativo.

Abstract.

This essay offers a reflection on the concept of culture and interculturality, drawing on the ideas of thinkers such as Hegel, Marx, Karel Kosík, Paulo Freire, León Olivé, among others. From these perspectives, it proposes a journey that moves from the notion of paideia to the concept of Bildung, with the aim of deepening the understanding of the educational phenomenon.

Preludio filosófico: la potencia crítica de los conceptos

Antes que nada, es preciso detenernos en algunas consideraciones filosóficas muy generales, pero necesarias aquí. Tomemos como punto de partida la cuestión de si, vocablos tales como “cultura” o “interculturalidad”, son algo más que palabras útiles para referir alguna clase de hecho, y si algo en ellas guarda algún tipo de potencia emancipatoria. ¿Acaso en el significado de palabras como éstas subyace algo capaz de mostrarnos las vías por las cuales este mundo humano, en el cual respiramos y actuamos, puede ser mejor que lo que hoy por hoy tenemos?

¹ Licenciado en Filosofía con estudios de Maestría en Filosofía de la Cultura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). Profesor en la Facultad de Filosofía “Dr. Samuel Ramos Magaña” de la UMSNH. Correo electrónico: carlos.bustamante@umich.mx

Semejante cuestión exige preguntarnos acerca de qué entendemos por lo que implica el lenguaje. Si aceptamos, por ejemplo y sin más, que las palabras son básicamente representaciones de las cosas, y de las relaciones entre esas cosas y nosotras y nosotros, corremos el riesgo de encerrarnos en una situación que, fácilmente, se convierte en algo parecido a un callejón sin salida. ¿Por qué? Porque podríamos deslizarnos hacia la creencia de que el lenguaje constituye algún tipo de realidad paralela a la “otra” realidad, la de las cosas y sus relaciones, para luego entramarnos en la pregunta acerca de cómo el plano de las palabras consigue vincularse con el de las cosas. Y eso sin siquiera llegar, por ejemplo, a la cuestión acerca de qué es lo que llamamos “cosas”, y si conviene nombrar así sólo a los objetos más concretos y tangibles, o también a los abstractos, o incluso a nuestras imaginaciones o nuestros sueños o aspiraciones más profundas.

Para evitar este atolladero, puede recurrirse a algún punto de vista que vincule desde el principio el problema de la significación de las palabras con el de las realizaciones humanas en general, sin separar a un lenguaje de aquello que lo ha posibilitado: las acciones que efectuamos sobre las cosas, acciones que terminan por levantar en torno nuestro el tipo de mundo en el cual nos desenvolvemos y al cual pertenecemos. Nombramos a las cosas e inventamos lenguajes no solo para comunicarnos acerca de hechos y objetos, sino para enfrentar la realidad que nos rodea y constituirla como algo que resulta, al menos en buena parte, de nuestra propia actividad. Aquí podría acudir al tipo de teorías sobre el lenguaje que destacan lo que se ha dado en llamar la dimensión pragmática, es decir, la manera en que nuestro uso de las palabras afecta nuestra propia existencia y todo cuanto nos rodea (Austin, 1990; Searle, 1994). Pero un camino más fecundo, capaz de rendir cuenta de otros aspectos decisivos de nuestra realidad humana, pasa por una perspectiva dialéctica.

Esa clase de perspectiva puede encontrarse en autores como Karel Kosík o Paulo Freire. El primero, por ejemplo, nos alerta acerca del carácter “pseudoconcreto” del ambiente cotidiano que rodea nuestras vidas. Este “mundo de la pseudoconcreción” incluye tipos de prácticas y de representaciones comunes que llegan a malentenderse como algo casi natural, sin reparar en que se trata de productos históricamente definidos por la

acción humana, y determinados por relaciones que implican la dominación y la explotación de unas personas por otras (Kosík, 1992). Freire, por su parte y desde sus primeras obras, explora de manera más directa la relación que se tiende entre la conciencia de los individuos, el orden sociohistórico en el que habitan y la apropiación crítica del lenguaje, el cual es entendido como parte de una cultura que podría ser liberadora, aunque en sus formas vigentes contribuya más bien al sometimiento de unos seres humanos por otros (Freire, 1989).

A la luz de lo que dicen Kosík o Freire, tendríamos que pensar al lenguaje y sus significados siempre como parte de la praxis humana, y considerar que los hechos, las cosas y sus relaciones resultan para nosotras y nosotros de aquello que hacemos con el mundo, incluyendo las formas en que conocemos al cosmos, a otros vivientes y al resto de los seres humanos, así como las maneras en que actuamos ante esa realidad cambiante. Al intentar esta clase de camino, asumiríamos dialécticamente que las palabras significan algo que intenta referir al mundo, pero también que esas palabras y esos significados se agitan ante las personas que actúan o dejan de actuar en él.

Esta manera de entender la cuestión es la que lleva a Kosík, por ejemplo, a distinguir entre los fenómenos y las esencias de los mismos. Lo fenoménico es lo que habitualmente aparece ante nosotras y nosotros; pero esto bien puede consistir en una serie de representaciones aceptadas que terminan por ocultar la estructura misma de los hechos. Éstos, no obstante, algo tienen que ver con que la realidad se nos presente bajo esos engañosos ropajes. Por ejemplo, si tales hechos incluyen prácticas de opresión, exclusión y dominación, parte de su poder sobre las personas radicarán en su capacidad de ofrecerse bajo la apariencia de la normalidad, e incluso de la naturalidad. En vista de esto, Kosík(1992) propone distinguir también entre lo que cuenta como fenómeno y lo que es, más bien, concepto: “El concepto de la cosa es la comprensión de ella, y comprender lo que la cosa es significa conocer su estructura” (p. 30). Esa estructura ha de incluir tanto lo que los hechos son y provocan desde sí mismos como la manera, falaz si se quiere, en que aparecen en nuestras representaciones comunes y aceptadas sin crítica.

Así, de acuerdo con Kosík, solo por un error consuetudinario o por un “hábito bárbaro”, según lo llama él, un concepto puede ser confundido con categorías y representaciones del pensamiento ordinario (1992, p.26). De modo que un concepto que genuinamente consista en la comprensión de aquello que estamos intentando pensar, no puede detenerse en la mera aceptación de lo que habitualmente se entiende o se dice. Esto tiene una implicación importante para lo que aquí nos interesa: el significado usual de las palabras no tendría que ser admitido sin tomar la precaución de considerar que, en tanto establecido en un contexto social e histórico dado, bien puede ser la apariencia que oculta la estructura profunda o esencia del hecho, la cosa o la realidad que pretende referir.

Paulo Freire, por su parte, concibe en el lenguaje dos posibilidades básicas: las llama “palabra verdadera” y “palabra inauténtica”. La primera es ya, por sí misma, una praxis, pues consiste en “la unión inquebrantable entre acción y reflexión”. La palabra inauténtica, “con la que no se puede transformar la realidad” según el maestro brasileño, “resulta de la dicotomía entre sus elementos constitutivos”. Esta palabra inauténtica puede serlo en la medida en que se prescinde de la reflexión en aras de una acción ciega; pero también puede ocurrir que se convierta en “alienada y alienante”, al omitir el compromiso de transformación de la realidad en la que es pronunciada. Así, alienado resultaría el presunto “activista” que se lanza a hacer cualquier cosa sin reflexionar en lo que implica lenguaje, pero especialmente el individuo que acepta sin preguntarse nada lo que las palabras inauténticas le dicen y acomoda su vida, sin más, a sus presuntos significados (Freire, 2005, pp. 105-106).

El mecanismo de dicha alienación consiste, entonces, en la ruptura entre los elementos reflexivos y activos que constituyen las palabras: “Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado*, a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciadores*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamiento*” (Freire, 2005, p. 106). Desde luego, en cada ocasión en que se elude considerar que el significado de las palabras, bien puede ser aceptado de manera alienada, como si existiera sin más en un plano intocable, es imposible que el mundo vuelva reflexivamente hacia quienes se valen de las palabras. Los significados así congelados se alejan de lo que Kosík, por su parte,

aceptaría como conceptos propiamente dichos: la estructura de las cosas tal y como son, se ocultaría en lo que creemos entender de ellas, sin percatarnos de lo engañoso de nuestro presunto “entendimiento”.

Para Freire, las palabras o son entendidas como llevando en sí mismas los elementos de la acción y de la reflexión, asumiéndose claramente como parte de la praxis humana, o se vuelven inauténticas; podría decirse que, al alienarse, ellas nos alienan respecto al mundo y respecto a nosotros mismos. Presos de significados que se revelarían inauténticos si pudiésemos ver lo que dejamos de hacer, estaríamos habitando el mundo de la pseudoconcreción de la que habla Kosík. Todo esto nos indica que es conveniente distinguir entre las palabras y significados de nuestros lenguajes y, por otra parte, aquello que podría entenderse por conceptos propiamente dichos. Si estos conceptos genuinos pretenden dar cuenta de la estructura esencial de las realidades, no cabe sino sospechar que una serie de significados, vigentes en un momento dado de la historia y en un medio social específico, sean tan solo parte de una apariencia a la que cabe cuestionar desde el propio lenguaje comprendido como praxis. Convendrá no suponer que las categorías vigentes en un momento determinado equivalen, sin más, a conceptos ya verdaderos o incluso válidos de una vez y para siempre. Claro está que ese cuestionamiento, siguiendo a Freire, no podría ocurrir sino en el diálogo entre los seres humanos, y desde luego no será “diálogo” el parloteo que se mueva en círculos viciosos, atrapadas las palabras en significados in cuestionados y nunca suficientemente transformados en conceptos más completos y auténticos.

Pero, llegados a este punto, cabe preguntar si acaso los conceptos de los que habla Kosík son algo a lo que pueda arribarse alguna vez. No resultaría coherente con la perspectiva dialéctica, asumida por este autor tanto como por Freire, entender a los conceptos como vaporosas realidades que están esperando, ya conclusos, en alguna parte, tal vez al final de los tiempos. Los conceptos mismos, como los significados, estarían condicionados por el devenir de la historia concreta de las personas y las sociedades. Pero entonces, ¿de qué se trata todo este asunto de la distinción entre significados, socialmente vigentes aunque aparentes, y conceptos más genuinos pero, de algún modo, incompletos y ocultos

tras la maraña de las palabras? La respuesta a esta pregunta nos conduce, por fin, al tema de la potencia liberadora de los conceptos. La dialéctica, al contrario de lo que sucede con algunas festivas celebraciones posmodernistas de la mera diferencia, es semejante a un camino en el desierto: no se puede sino avanzar, así sea en la incertidumbre. De otro modo, nos condenaríamos a suponer que una serie de significados, considerados acriticamente como estables en el tiempo y el espacio, son todo lo que las palabras que los connotan tienen que decirnos. El concepto que espera más allá de los significados, por el contrario, no se insinuará sino negando dialécticamente esa triste posibilidad, la de que las palabras digan ya todo lo que podrían decir. Buscar los conceptos que podrían aclararnos mejor la estructura de las realidades que nos envuelven y que resultan de nuestra propia praxis, mostrando justamente que esas realidades están ahí en virtud de aquella praxis, es lo que vuelve liberadora a la búsqueda. Porque ella no será genuina, a su vez, sino en una renovada praxis sobre el mundo. Poco importa que lo que vislumbremos no sea sino un horizonte que se aleja al avanzar hacia él, con tal de contar con un camino de salida para un mundo cada vez más inhabitable.

Interculturalidad como crítica de la historia y del presente

Vamos ahora sobre el tema principal, que involucra algunas acepciones y posibles conceptos para la palabra “cultura” y para ciertos miembros de su familia semántica. Por lo pronto, el que nos concierne tiene que ver con una idea derivada del desarrollo de las modernas ciencias sociales, en especial de la antropología. Se trata de la comprensión aproximada y un tanto difusa de la palabra “cultura” como “visión del mundo” o “cosmovisión”. Podemos valernos aquí de una precisión propuesta por León Olivé:

(“cultura”) alude a una comunidad que tiene una tradición cultivada a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas (educativas, religiosas, tecnológicas, etc.), mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común (Olivé, 1999, p. 42).

Con ayuda de esta descripción preliminar, comenzaríamos a entender lo que se juega en términos como “multiculturalidad”, “pluriculturalidad” e “interculturalidad”. Traemos a cuento estas tres palabras porque la distinción entre sus significados ha sido objeto de interés desde hace tiempo, en especial en el terreno de los estudios sobre educación. Por ejemplo, Catherine Walsh indica que “multiculturalidad” resulta ser un término más bien descriptivo, al igual que “pluriculturalidad”, mientras que el de “interculturalidad” ostenta connotaciones más claramente prescriptivas. De acuerdo con Walsh (2005), sucede que “multiculturalidad” es el nombre que a veces damos a la situación en que diversas culturas existen en un espacio más o menos delimitado, generalmente el de un estado nacional moderno, pero sin que necesariamente se relacionen mucho entre ellas; tal panorama podría corresponder, por ejemplo, a lo que ocurre en algunos lugares de los Estados Unidos de América. “Pluriculturalidad”, por su parte, remite a lo que sucede cuando varias culturas no sólo coexisten, sino que mantienen algún tipo de relación más bien compleja y hasta conflictiva entre ellas, dando lugar a fenómenos como el mestizaje; los países de América Latina son aquí el ejemplo paradigmático. “Interculturalidad”, en fin, remite a algo que debiera ser y no tanto a algo que suceda ya en parte alguna del planeta: “(la interculturalidad) trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Walsh, 2005, pp. 5-6).

Walsh se apoya aquí en Patricio Guerrero, para quien la palabra “interculturalidad” designa una suerte de horizonte normativo que, en su nombre, implica ya algunas pautas para la acción:

Interculturalidad significa “entre culturas”, es decir, relaciones, interacciones; interculturalidad no es simple coexistencia de culturas diferentes, sino la convivencia de éstas en su diferencia, y la convivencia sólo es posible desde la vivencia de la propia vida cotidiana entre diversos pueblos culturalmente diferenciados y con sentidos propios y distintos de la existencia. Implica encuentros dialogales y una continua relación de alteridad entre sujetos concretos, entre seres humanos provistos de visiones distintas del mundo, entre los que se producen intercambios

simbólicos, de significados y sentidos; por ello y a diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho fácticamente constatable, la interculturalidad es una realidad que aún no existe, pues se trata de un proceso a alcanzar, un proceso que para que exista, debe ser construido. (Guerrero, 1999, pp. 9-10)

Estas líneas sugieren que el espacio entre culturas, supuesto por el prefijo “inter-”, sería un lugar prometedor al cabo de siglos de una historia dolorosa y de una modernidad a la que le cuesta entenderse a sí misma como algo más que la hegemonía de Occidente sobre el resto del mundo. En dominios más específicos, como en el caso de la educación que pretende volverse intercultural, tal idea parece traer consigo una gran esperanza.

Pero no basta con ofrecer un vocablo relativamente novedoso, como “interculturalidad”, para dar cuenta de todo lo que entra en juego cuando se invoca lo que debiera suceder de cultura a cultura. Si lo que hemos dicho antes acerca de la potencia crítica de los conceptos es más o menos válido, convendría mantener la guardia alta y explorar más allá de los significados relativamente comunes. Por ejemplo, detengámonos en el término “multiculturalidad”. Hace algunos años, importantes autores consideraban más bien positivamente a esa palabra, a la luz de las oportunidades que el tipo de orden político defendido por Occidente parecía brindar para que un multiculturalismo equitativo y justo fuese posible en el seno de los estados nacionales. De acuerdo con esto, los estados de corte liberal y democrático, podrían y deberían incorporar las diferencias culturales en el ámbito general de los derechos reconocidos para las y los ciudadanos. El término descriptivo “multiculturalidad”, daba paso así, de algún modo, al término normativo “multiculturalismo” como nombre de una situación deseable (Taylor, 2009; Kymlica, 1996).

Pero no cuesta imaginar algunos problemas en ese multiculturalismo “democrático y liberal”. Atendiendo a los componentes de la definición de “cultura” que hemos tomado de León Olivé, habría que decir que una cultura no sólo incluye elementos ya dados, sino expectativas y proyectos comunes. Ahora bien: ¿ofrecería el marco de un eventual estado multiculturalista espacio suficiente para múltiples proyectos de aquella índole? ¿Qué ocurriría si esos proyectos dejaran de encontrar

coincidencias entre ellos y entraran en alguna clase de conflicto? A estas dificultades más o menos formales podrían añadirse otras, relacionadas esta vez, con las condiciones fácticas dadas en determinado momento y lugar: ¿qué hacer si alguna de las culturas involucradas en la situación de multiculturalidad contara con mejores condiciones generales que las demás, y en virtud de ello se afanara en imponer su hegemonía? No hay proyecto jurídico y político que, desde la mera formalidad de los procedimientos y supuestos consensos, garantice por sí mismo el grado suficiente de equidad ni entre ciudadanos ni entre culturas, cuando de entrada hay quienes detentan más poder de hecho que las y los demás, y cuando no se hace algo eficaz y contundente por redistribuir ese poder.

Pero sucede que el marco hegemónico occidental, pretendidamente liberal y democrático, bien podría soslayar estas dificultades a causa de su propensión hacia pensamientos aceptados sin crítica profunda. Ante esto, convendría más bien entender que esos pensamientos aceptados, esa suerte de sentido común occidental, ha resultado a su vez de procesos históricos y no ha sido siempre lo que hoy en día conocemos. Si esto es correcto, nociones como “multiculturalidad” e incluso “democracia”, podrían remitir a apariencias de conceptos y a nociones un tanto estáticas, ajenas a los accidentes de la historia y de la geografía. Mantener la potencia crítica en este terreno entonces implicará, entre otras cosas, hacer lo que las teorías políticas hegemónicas prácticamente no hacen: recordar que, históricamente hablando, las culturas que coexisten en un espacio determinado suelen dividirse entre las que habitaban primeramente ese espacio, las que fueron llevadas contra la voluntad de sus integrantes y las que llegaron con el propósito de dominar a todos los demás. Y recordar también, que las condiciones de hoy día derivan de aquellos orígenes conflictivos.

Acaso “pluriculturalidad”, palabra preferida en América Latina (Walsh, 2005: 6), abra espacios para las consideraciones históricas que el vocablo “multiculturalidad” podría obliterar fácilmente. Al menos según Walsh y Guerrero, aquel término pretende aludir a las relaciones entre las personas pertenecientes a culturas diversas. La consideración de tales relaciones acaso permita un atisbo de lo que podría ocultarse en las palabras: que, entre las personas pertenecientes a diferentes culturas, las

cosas nunca han transcurrido de manera propiamente armónica y que el conflicto siempre ha estado presente. Podría al menos esperarse que la noción de pluriculturalidad permita relacionar el pasado doloroso pero ineludible con el presente y con las estructuras de dominación cultural que subsisten en él. Con moderado optimismo, también podría aceptarse que, en tanto término descriptivo, “pluriculturalidad” al menos abre paso a la posibilidad de apuntar hacia una situación distinta y deseable, la que Patricio Guerrero nombra con la palabra “interculturalidad”.

Esta última, entendida como una situación deseable que aún hay que alcanzar o un proceso que hay que construir, como sostiene Guerrero, sólo por ello entraña ya un cuestionamiento hacia el presente y un desafío para el futuro. Veamos algo de lo que implica este cuestionamiento. Que la interculturalidad consista, o llegue alguna vez a consistir, en “intercambios simbólicos, de significados y sentidos”, supone que tales intercambios no han sucedido aún. Más todavía: que ella sea “un modelo de vida que haga posible respetar, tolerar y convivir con la diferencia y la libertad necesaria para que cada uno pueda construir sus propios proyectos de presente y de futuro” (Guerrero, 1999, p. 10), conforma una denuncia de todo lo que ha faltado en la constitución de la pluriculturalidad o la multiculturalidad presentes. Y si han hecho falta tantas cosas, cabe preguntar por qué.

Las respuestas alcanzan la talla de colosales monstruos. Frente al optimismo de las visiones democráticas y liberales del multiculturalismo, la historia y el presente nos recuerdan que las culturas occidentales, derivadas de la Europa mediterránea y de la atlántica, nunca se han caracterizado por tomarse demasiado en serio las cosmovisiones, las creencias, las prácticas ni los proyectos de otras culturas. La situación concreta es que esas culturas hegemónicas cuentan con ventajas tremendas frente a cualquier otra, apoyadas tanto en el poderío económico como en el político y el militar. Desde lo alto de tales ventajas, los clamores de muchas otras culturas de este mundo han sido tan ignorados como los murmullos de un bosque remoto. Si deseamos que esta inequidad se resuelva, será preciso intensificar los esfuerzos, al interior de los estados tanto como en el plano internacional, por conseguir que esas voces no occidentales sean escuchadas con respeto y con el ánimo de cambiar lo que tenga que

cambiar, aún cuando esos esfuerzos se alejen de la utopía democrática y liberal del terso diálogo entre ciudadanos del mundo: ese mundo y esos ciudadanos todavía no están aquí.

Y hay más. Correremos el riesgo de incurrir en una suerte de idealismo culturalista si olvidamos las condiciones concretas en que surgen y prosperan esas comprensiones del mundo a las que llamamos “culturas”. Occidente ha contado con un buen motivo para imponer su hegemonía cultural a otras regiones de la Tierra: el desarrollo del capitalismo. Siempre es posible que los miembros de una cultura que se entienda a sí misma como mejor que todas las demás busquen imponer su dominio sobre las personas culturalmente distintas, si cuentan con los medios para ello. Eso, tal vez, no sea privativo de Occidente. Sin embargo, tal clase de dominio siempre ha resultado muy apropiado para la expansión del sistema económico capitalista, desde su versión atlántica (Wallerstein, 1979), pasando por el imperialismo colonial del siglo XIX, y hasta nuestros días. Además, el capitalismo también ha resultado peculiarmente favorable a las innovaciones tecnológicas, que por un lado elevan exponencialmente la producción de bienes y llevan a la búsqueda desenfrenada de materias primas y de mercados a costa de la libertad de los pueblos menos favorecidos, y por la otra sostienen a un poderío militar que ha sido sencillamente incontestable para quienes, del siglo XVI al XX, cayeron sojuzgados ante las potencias europeas y norteamericana.

Al menos en la época que Occidente entiende como la modernidad, el dominio cultural siempre ha ido acompañado por la expansión capitalista. Las intrincadas relaciones entre el capitalismo histórico y la hegemonía cultural de ese Occidente serían, por sí mismas, objeto de un trabajo mucho muy amplio (Wallerstein, 1988). Por ahora, baste con no perderlas de vista considerando además que, si Frederic Jameson ha tenido algo de razón, el capitalismo en su fase avanzada o tardía ahora se distingue por contar con su propia lógica cultural, capaz de invadir hasta los recintos más íntimos de nuestras experiencias humanas (Jameson, 1995). Sobre todo, no olvidemos que nuestras ideas acerca de las culturas y sus relaciones recíprocas, multiculturales o pluriculturales, así como la posibilidad misma de nuestras aspiraciones a una deseable interculturalidad, no podrían ser ajenas a las condiciones marcadas por

la producción material de bienes y de riqueza, por la acumulación del capital y por su circulación de acuerdo con las características expoliadoras y explotadoras del capitalismo.

Precisamente en este punto podemos volver a nuestro análisis de la potencia crítica de los conceptos. Si la palabra “interculturalidad” ha de apuntar hacia el concepto que le corresponde, habrá que subrayar lo que ya Guerrero advertía: la interculturalidad, hasta ahora, no es algo que suceda sino algo que tendría que suceder. Y debiera hacerlo porque un pasado de sufrimiento y destrucción, resultado de la imposición de una hegemonía cultural sobre múltiples pueblos de este planeta, no puede prolongarse más en un presente de exclusión, opresión y desprecio, o en un futuro “capitalista tardío”, en el que las diferencias culturales bien podrían transformarse en curiosidades para el mercado. También es Patricio Guerrero quien nos recuerda que la interculturalidad es una “tarea política”, un “proyecto civilizatorio y de vida, que insurge contra el paradigma civilizador eurocéntrico capitalista” (Guerrero, 1999, p. 11). Ahora podemos ver que el diálogo al que Guerrero aludía, en tanto parte de esa tarea política, tendría que darse bajo las condiciones transformadoras que leíamos antes en Freire: un diálogo con palabras que sean acción y reflexión, es decir, praxis transformadora. Una serie de intercambios “simbólicos, de significados y de sentidos”, como diría Guerrero, orientados a reflexionar sobre el mundo humano para hacer de él algo mejor y más digno de ser habitado.

Pero, ¿cómo lograr que esto sea algo más que un buen deseo? Las respuestas posibles representan un imponente desafío a la teoría, y al tipo de praxis que toda teoría lleva aparejada. A pesar de ello, acaso la creatividad nos muestre que esas respuestas tendrían que ser varias y formar ellas mismas, desde ya, parte de un diálogo liberador entre unas culturas y otras, considerando especialmente todo lo que las partes hegemónicas del diálogo tendrían que ceder para que sus interlocutores consigan hacerse escuchar. En este diálogo, por ahora poco más que un sueño, ¿puede Occidente aportar algo distinto a su típico afán por imponerse al resto del mundo?

¿Cultura como formación crítica de la conciencia?

Volvamos una vez más a la búsqueda de alguna potencia crítica en los conceptos. Ello supone, tal vez convenga repetirlo, tener a la vista que las representaciones y significados habituales no alcanzan a constituirse en conceptos que nos revelen lo que yace en el fondo de esas representaciones y esos significados. Pero entonces, habría que explorar justo ahí donde las nociones cristalizadas a lo largo de los siglos podrían revelar algo interesante para el tema que nos ocupa.

“Occidente” es un nombre más o menos cómodo que pretende designar una realidad compleja y un tanto difusa. Entendámoslo, inicialmente, como la palabra que intenta designar una tradición cultural que hunde sus raíces en las antiguas Grecia y Roma y en el judaísmo cristianizado, para no ir más atrás. A lo largo de su historia, Occidente se ha desarrollado primero en la cuenca del Mediterráneo, y después en la zona atlántica de Europa, dando desde ahí el salto hacia los actuales Estados Unidos y otras regiones del planeta. En su trayectoria se ha cruzado con la evolución del capitalismo; podría especularse, aunque no ahora, acerca de si “lo occidental” es un caldo de cultivo idóneo para tal sistema económico, o si ha sido éste el que ha encontrado la manera de colonizar a aquella esfera cultural hasta el punto de casi identificarse con ella. Por el momento supongamos, provisoria y problemáticamente, que hay una especie de gran cultura occidental o una suerte de matriz cultural más o menos común para diversas naciones. Hablemos, entonces, de uno de los elementos de esa matriz cultural.

Se trata de una manera peculiar de entender lo educativo, aunque acaso ella cuente con paralelos en otros lugares del mundo. La idea que buscamos es la de la educación entendida como formación de la conciencia humana. Ensayemos un muy pequeño recorrido por la historia del pensamiento de Occidente. Es en la antigua Grecia, hasta donde podemos ver, que se concreta una suerte de idea precursora. Poetas y filósofos fueron elaborando a lo largo de los siglos la noción de *Paideia*, el “arte de conducir a los niños”, algo que terminó por significar el proceso por el cual un ser humano es capaz de convertirse en la mejor versión posi-

ble de sí mismo (Jaeger, 1986). Acaso una de las síntesis más expresivas de la *Paideia* la encontremos en un célebre verso de Píndaro: “Sé como eres, habiéndolo aprendido” (*Pítica II*, 72). La frase apunta, por un lado, hacia alguna realidad presente por nacimiento en la persona; pero, por el otro, indica que convertirse en eso que se es requiere un aprendizaje. No se trata de una contradicción o una paradoja; más bien, se acepta que la adecuada constitución de lo humano en las personas depende de un proceso educativo. Va delineándose así la idea que más tarde, en época romana, recibirá el nombre de *Cultura*. Este nombre nos acerca al campo semántico que aquí interesa, pero no nos adelantemos.

A grandes rasgos, la idea de *Paideia* significa que los miembros de nuestra especie cuentan con alguna disposición hacia la mejor forma de vida humana posible, pero también que esa disposición puede desarrollarse o no, y que es preciso realizar acciones orientadas a que efectivamente se alcance la meta implícita en la misma condición humana. Esas acciones, propiamente educativas, requieren de una serie de relaciones entre el discípulo y uno o varios maestros, y también entre quien se educa y las concreciones del espíritu humano que anteceden su aparición individual en este mundo. Desde luego, asumir que las cualidades más o menos natas han de cultivarse, entraña también, un cierto objetivo a perseguir, entendido como un ideal de humanidad.

Esta breve descripción de algunos aspectos de la idea de *Paideia* toca, al menos en dos puntos, a la acepción de cultura como cosmovisión: tanto el conjunto de realizaciones que anteceden a quien ha de iniciarse en ellas como el ideal mismo de humanidad serían, muy presumiblemente, elementos de una tradición compartida que incluye una lengua, una historia común, una serie de creencias y prácticas y demás. Más adelante volveremos a este punto. Mientras tanto, apuntemos que, de acuerdo con el gran estudio de Werner Jaeger, aquella idea experimentó una evolución que va desde Homero y Hesíodo hasta Platón y un poco más allá (Jaeger, 1986). También consideremos que, con todo y dicha evolución histórica, la idea de *Paideia* conservó siempre algunos elementos de continuidad. En este sentido, destaca precisamente la noción misma de una situación deseable, expresada en la palabra que solemos entender como “virtud”: *areté*. Una traducción posible del significado original

de *areté* es “excelencia”, y ella permite entenderlo todo. Con Homero, tanto como con Píndaro o con Platón, lo que encontramos son diversas maneras de alcanzar una excelencia humana que no cualquiera logra, y que nadie consigue sin el debido esfuerzo y sin ayuda de maestros adecuados. La *areté*, así, es asunto y meta de una educación entendida como otra acepción para nuestra palabra “cultura”: el “cultivo de lo humano”.

Pero la idea de *Paideia*, hasta donde puede verse, no arroja suficiente luz sobre el correlato de aquellas realizaciones culturales objetivas que constituyen una de sus condiciones de posibilidad. Ese correlato aparecerá en la tradición filosófica de Occidente siglos más tarde, durante la era del llamado “idealismo alemán”: se trata de la noción de “conciencia”. Lo que aquí interesa es el carácter de dicha conciencia como algo constituido dialécticamente, en una serie de movimientos del pensamiento que, primero, es capaz de distanciarse de lo que se presenta ante él como dado, y después, consigue cerciorarse del tipo de relación que ha de mantener con eso que ahora no solamente es dado, sino propiamente objetivo, es decir, un objeto de consideración para el pensamiento. La conciencia surge entonces como el polo subjetivo de la relación descrita, el “para-sí” del que G.W.F. Hegel habla en la *Fenomenología del Espíritu* (Hegel, 2010). De modo que la conciencia no ha de concebirse como algo que está ahí desde el inicio: se trata, más bien, de algo que ha de desenvolverse a partir de la relación que el pensamiento es capaz de mantener consigo mismo y con sus objetos.

Alguna moderna psicología del desarrollo nos diría que trata de temas similares, pero lo que ahora importa es el campo filosófico y categorial que Hegel consigue abrir. A esta luz, la conciencia no aparece como algo ya dado o naturalmente implantado, sino que se va instaurando como la contraparte de cuanto se presenta ante un sujeto humano, es decir, del mundo. Pero ese mundo objetivo, a su vez, termina por relacionarse con el sujeto por medio de lo que algunas traducciones a nuestro idioma reconocen como “formación cultural” y que, en el original alemán, aparece como *Bildung* (Hegel, 2010, p. 592).

Victor Hell ha descrito la idea de *Bildung* como “formación intelectual, moral y estética del hombre”, y también como “el medio para realizar la

idea de libertad” (Hell, 1986, p. 75). *Bildung*, al igual que *Paideia*, resulta así ser el nombre de una idea compleja referida a la educación. Pero sucede ahora que esta educación, que es también “cultura” como cultivo de lo humano, es comprendida a través de la relación compleja y nunca tersa entre la conciencia y las realizaciones del espíritu que se van levantando a lo largo de la historia. Es decir, el cultivo o “cultura” de una persona se va constituyendo a través de la relación con la “cultura” como tradición compartida, valores, prácticas aceptadas y demás; en fin, como cosmovisión. Si un ser humano ha de formarse de acuerdo con su misma humanidad, lo hará apropiándose en y mediante su conciencia de lo que lo rodea en el mundo de la cultura ya efectuada objetivamente (Murillo, 2022).

De este modo, la idea de *Bildung* vincula los dos significados de la palabra “cultura” con los que nos hemos topado: el de un conjunto de realizaciones concretas, entendidas como tradición y cosmovisión de una comunidad, o la cultura objetiva, y el de formación del individuo por medio de la relación entre esa cultura objetiva y la conciencia. Esto resulta especialmente importante si se trata de pensar en términos de la educación: la formación de las personas no debiera comprenderse sino en virtud de esa relación, la cual permite la conformación misma de la conciencia. Ahora bien: siguiendo a Hegel, y a ciertos contemporáneos suyos como Wilhelm von Humboldt, el movimiento de la conciencia no se detiene en la apropiación de lo que la cultura objetiva ofrece a los sujetos que se constituyen en su seno. Mediante su acción, como subraya Humboldt, esas conciencias han de abrir los rumbos de nuevas direcciones en la cosmovisión que las ve nacer (Murillo, 2022). De manera que, dialécticamente, la *Bildung* individual pasa a contribuir a la concreción del mundo, a la manera en que el “espíritu objetivo” de la *Fenomenología* de Hegel se va desarrollando en su complicada relación con el “espíritu subjetivo”.

Con todo esto, nos encontramos más allá de la idea de *Paideia* como cultivo de lo humano. No basta con suponer ciertas disposiciones que han de desarrollarse si se desea que un ser humano alcance la *areté* o excelencia; con la idea de *Bildung*, entramos en un escenario donde mucho más claramente se atiende a lo que ha de ocurrir con la interioridad de los individuos. Éstos, en un entramado dialéctico, formarán su con-

ciencia y su propio ser en virtud de los encuentros con lo que otros, en el pasado, han concretado como tradición heredada, como cultura objetiva. De este modo, se apunta hacia algo más definido que una concepción más o menos abstracta de la excelencia humana. Sin embargo, no debemos olvidar las limitaciones que, a su vez, la idea de *Bildung* arrastra consigo. Por ejemplo, basta con continuar la lectura de Hegel para apreciar que su filosofía termina por decir que Occidente es el único desarrollo posible del espíritu, la única cultura digna de ese nombre. Y, desde luego, no puede ignorarse la muy conocida crítica de Karl Marx, que acusa al idealismo alemán entero, y particularmente a Hegel, de desplazarse tan sólo en el mundo abstracto de las ideas y las intelectualizaciones (Marx, 1992).

Estos señalamientos nos ponen en camino de hallar el potencial crítico que un concepto posible de “cultura como formación de la conciencia” podría aportar para discusiones como las que giran en torno a la interculturalidad, y ahora más claramente en torno a la posibilidad de una educación intercultural. Veamos, primeramente, lo que toca al ámbito de la relación entre formación de la conciencia y culturas objetivas, esas tradiciones heredadas compuestas por lengua, historia compartida, valores, creencias y prácticas comunes para un grupo. Hemos mencionado ya que, para Hegel, “cultura” es casi un sinónimo de Occidente. Pero la potencia de la dialéctica del propio Hegel bien podría ser el mejor antídoto para semejante límite: con ayuda de aquélla, puede ponerse en duda que la dirección del espíritu que se concreta en las culturas objetivas sea una calle de sentido único. Es plausible imaginar, después de todo, que las realizaciones objetivas del espíritu tengan más de una forma de concretarse sobre la faz de esta Tierra. Por otra parte, ello no tiene por qué anular la idea de que es la conciencia quien se apropia de las realizaciones que la anteceden y la que actúa para que esas realizaciones continúen por caminos novedosos y mejores. De manera que la idea de *Bildung* como formación de la conciencia no tendría por qué implicar, necesariamente, que dicha formación sólo alcance su plenitud en el ámbito cultural específico en que fue inicialmente pensada. Nuestra comprensión de lo educativo puede conservar la idea de aquella formación sin comprometerse en lo más mínimo con la aceptación de la hegemonía de Occidente.

En lo que toca a la crítica de Marx hacia Hegel y el idealismo alemán, el tema de la cultura como educación y el tema de la cultura como cosmovisión propia de una comunidad pueden abrirse, gracias a ella, hacia una dimensión no considerada ni por los griegos ni por los pensadores alemanes de finales del siglo XVIII y principios del XIX, y en ocasiones tampoco por los antropólogos o filósofos de nuestros tiempos. Se trata de la dimensión de la producción material, expresada en los ámbitos de lo social y de lo económico. De acuerdo con Marx y Friedrich Engels en *La ideología alemana*, los diferentes momentos de lo que Hegel llamó “espíritu” corresponden, en realidad, a diversas fases de la evolución económica y de las relaciones sociales en el seno de los grupos humanos. De hecho, la propia conciencia es algo que depende en buena parte de las condiciones impuestas por lo que Marx llamó “producción de la vida”. Cuando algo cambie en la conciencia, al grado de anhelar la transformación de aquellas condiciones, será porque estas últimas conducen a momentos particularmente contradictorios, opresivos y asfixiantes para una buena parte de las personas (Marx, 1992). Después de Marx, cualquier consideración de la cultura, entendida como conjunto de realizaciones objetivas propias de una comunidad o como formación de la conciencia, no estará completa sin tener a la vista la trama de las relaciones entre ambas nociones y el ámbito de la producción económica y social.

No es éste el lugar para adentrarse en la complicada cuestión acerca de si lo que ha de llamarse “cultura”, sea como cosmovisión o como formación de la conciencia, o el conjunto de ambas, resulta ser un mero epifenómeno de la producción material. Aunque, hay que decirlo, una consideración dialéctica propiamente dicha no renunciaría a explorar el camino de vuelta, que va desde las realizaciones culturales o desde las ideas acerca de lo que ha de ser la educación hacia las condiciones de aquella producción material, que acaso no exista desvinculada de lo cultural y lo educativo. La crítica marxista, eso sí, nos mantiene alerta acerca de cualquier abstracción que llegue a entender a las culturas objetivamente existentes como presuntas realidades flotantes, ajenas a lo que sucede con la economía y con las relaciones sociales en general. Y otro tanto podría decirse de la idea de cultura como formación de la conciencia.

Con todo esto a la vista, las relaciones entre los diversos términos que han ido apareciendo hasta aquí adquieren una consistencia más definida. Las culturas, entendidas como cosmovisiones, son condición para alguna idea de “cultura” en el sentido educativo: esta última obtiene de aquéllas las nociones del ideal de humanidad y de lo que resulta valioso y deseable para alcanzar la plenitud propia de nuestra condición. La formación de los individuos, por su parte y entendida más propiamente como formación de la conciencia, no sólo aparece como el lado subjetivo de la relación con la cultura objetiva, capaz de apropiarse de aquellos valores y realizaciones en general: tal formación contribuye, también, a transformar los valores y las diversas realizaciones culturales. Esto se explica porque el mundo que aparece ante la conciencia puede verse con mayor claridad como algo resultante de la praxis humana y, como tal, susceptible de ser modificado y de abrir nuevos sentidos. Todo esto no sucede en la simple abstracción, sino en el propio y concreto mundo humano, marcado por las condiciones materiales que lo posibilitan y que producen y reproducen a dicho mundo y al tipo de conciencia que consigue darse en él.

En ese trayecto, la conciencia humana podría entender que el mundo tal y como es, con sus culturas objetivas y su orden material económico, social y político, no es lo mejor que podría ser. Tras la apariencia de normalidad o de naturalidad, ese mundo revelaría su carácter de producto de la praxis humana. Aquella conciencia en formación, constituyéndose ante dicho mundo, estaría en condiciones de comprender que las cosas que hoy son pudieron resultar de otra manera. Y entendería también que una praxis distinta podría alumbrar a un mundo diferente. Al percatarse de su propia formación como sujeto en la historia concreta, una conciencia se encontraría ante el horizonte de las posibilidades abiertas y decidir qué hacer ante ellas. Acaso esta libertad que se presenta como posibilidad abierta ocupe el sitio de la vieja *areté* helénica: el mejor ser humano posible sería el que luche por tomar en sus manos su destino. Claro, esto nunca será genuinamente posible desde la soledad individual, sino en unión con otros seres humanos, en esa comunión de la que hablaba Paulo Freire (2005). Esto último tendría que ser parte de lo que la conciencia, al concienciarse, encontrará en su camino.

La búsqueda conceptual es ya parte del diálogo

La importancia que Freire reconoce en la comunión entre seres humanos que habitan el mismo planeta nos conduce a las posibilidades que, para el diálogo entre culturas, se ofrecerían caminando por la senda de la consideración crítica de las palabras y sus significados y su tránsito hacia conceptos más completos y complejos. Y siendo “cultura” también una palabra que, al menos en Occidente, atañe de modo directo a la educación, no es imposible suponer que buscando clarificar y reconstruir su concepto nos hallemos ante algo interculturalmente interesante y prometedor. Imaginemos a un grupo de educadoras y educadores occidentalizados, sí, pero que han dialogado entre ellas y ellos acerca de la manera en que la educación ha sido entendida por Occidente a lo largo de la historia, convirtiendo esa historia en objeto de su reflexión crítica. Imaginemos, también, que viven en un país como los de América Latina, en condiciones que Walsh y Guerrero identificarían como de pluriculturalidad. Esas educadoras y educadores podrían buscar a personas de culturas originarias o de ascendencia africana, y acaso éstas acepten abrir el diálogo. Las profesoras y profesores cuyas vidas han transcurrido a la luz de ideas occidentales cristalizadas y hasta un tanto inconscientes, podrían ahora decir algo parecido a esto: “La historia ha sido muy dolorosa y sigue marcándonos hoy. Pero, con todo, nuestra cultura tiene algo interesante que plantear. Queremos entender a la educación como formación crítica de la conciencia, y hemos pensado que esa formación podría, para ser crítica, ir mucho más allá de los límites de nuestra visión del mundo. Nuestra tradición cuenta con ideales acerca de lo que ha de ser una persona cuando alcanza lo mejor de sí misma, y esos ideales pueden abrirse a la necesaria transformación de este mundo, de un modo tal que haya lugar para todas y todos. Pero sería contradictorio decidir los rumbos sólo desde Occidente. Si nuestros ideales cambian o si se enriquecen en el camino, así como nuestras propias ideas acerca de la educación en general, será gracias al diálogo con ustedes y con cuantos acepten compartir con nosotras y nosotros. ¿Qué opinan ustedes?”. No es posible especular acerca de lo que dirían otras personas desde sus propias cosmovisiones; esa palabra tendría que ser pronunciada por ellas y ellos. Aunque, tal vez, comenzarían su respuesta con un “les esperábamos hace mucho tiempo...”

Una situación de interculturalidad, según hemos visto, tendría que ir mucho más allá de la condición de pluriculturalidad. Explorando en los significados de palabras como “cultura”, podríamos coincidir con lo que Patricio Guerrero decía ya hace años y aceptar que la interculturalidad aún no existe. Sin embargo, el espacio entre culturas, el “inter” que abre la palabra, es un territorio que puede iluminarse bastante cuando se explora, al mismo tiempo, en los significados de la educación como formación de la conciencia. Nadie nace ya siendo lo que podría llegar a ser; para constituirse, una persona necesita entrar en relación con el mundo. Este mundo siempre se encuentra ya poblado de sentidos y significaciones, es decir, de los contenidos de alguna cultura como cosmovisión. Cada cual, al venir a la existencia, lo hace en el contexto de tal mundo o, mejor dicho, de uno de esos varios mundos culturalmente conformados, y a su vez se “cultiva” al educarse, de acuerdo con los ideales y las condiciones generales, también sociales y económicas, de la realidad que le ha tocado en suerte. Ahora bien: la educación puede realizarse de manera tal que, desde el principio, se acepte que la experiencia del mundo que va constituyendo a cada ser humano no es ni tiene por qué ser la misma para todos. La formación, así, puede volverse crítica y permitir que la conciencia se despliegue con la vista puesta en horizontes más amplios. En relación dialéctica con el deseo de interculturalidad, la educación podría plantearse cómo conseguir que las personas se formen para un mundo más amplio, con muchas cosmovisiones en diálogo que intercambien sus riquezas y compartan sus preocupaciones y problemas, e incluso consiguen avanzar hacia soluciones que favorezcan al mayor número posible de seres humanos. El sujeto de la interculturalidad comenzaría su camino, acaso, como sujeto de una educación crítica que permita comprender que la conciencia surge en relación contradictoria pero esperanzadora con el mundo, y que hay muchos mundos culturales donde otras muchas personas hacen lo mismo de acuerdo con sus propios referentes. Y, más allá, podríamos encontrar las maneras de contribuir para que esas muchas culturas coexistan del mejor modo posible en un territorio, en diálogo y reflexión también complicados y esperanzadores. De hecho, seguramente dos o tres de esas culturas existan y dialoguen entre sí ya en la interioridad de más de un individuo. Acaso aquí tengamos al tipo de conciencia en formación para la que transformar al mundo no parezca imposible.

Un diálogo situado en el espacio simbólico de la interculturalidad, tendría que enfrentar con decisión también al hecho de que ninguna cultura navega entre las nubes de un vacío social e histórico. Cualquiera de ellas responde, siempre dialécticamente, a las condiciones concretas de la producción de la vida en lo que toca a la economía y a las relaciones sociales mismas. Las conciencias que se tornan autoconciencias, y de este modo pueden ver como un objeto problemático lo que de otro modo darían meramente por sentado, estarían en condiciones de plantearse cómo evitar que el capitalismo hegemónico, depredador como nunca y explotador como siempre, se apropie por completo de los mundos culturales y de la propia subjetividad humana. Mejor provistas estarán esas autoconciencias si saben no sólo de uno, sino de muchos mundos, es decir, si saben de las riquezas y los problemas de varias culturas.

Al plantearnos seriamente temas tales como el de la educación intercultural, lo que conviene es nunca dar por sentado que las palabras nos dicen todo lo que hay que decir. Es por ello que cabe interrogarnos conceptualmente acerca de si palabras como “cultura”, “educación”, “formación” y “conciencia” dicen todo lo que hay que pensar y decir, y si muestran todo lo que hay que hacer. Consideremos, entonces, incluir en los esfuerzos que buscan una interculturalidad posible la idea de que los conceptos siempre están en movimiento, siempre intentan alcanzar toda la realidad que falta por pensar y todas las tareas que faltan por hacer. Si acaso esta idea proviene de Occidente, hagámosla mejor y más grande en el diálogo de todas y todos. ▲

Referencias

- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Paidós.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Guerrero, P. (1999). “La interculturalidad sólo será posible desde la insurgencia de la ternura. (Notas para la aproximación a la interculturalidad)”, en Universidad Politécnica Salesiana, *Reflexiones sobre la interculturalidad*. Ediciones ABYA – LAYA.
- Hegel, G.W.F. (2010). *Fenomenología del espíritu*. Abadía Editores.
- Jaeger, W. (1986). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica.
- Jameson, F. (1995). *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*. Paidós.
- Kosík, K. (1992). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. Grijalbo.

- Kymlica, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Paidós.
- Marx, K. (1992). *La ideología alemana y otros escritos*. Planeta – De Agostini.
- Murillo, F. (2022). “La teoría de *Bildung*. Wilhelm von Humboldt (c. 1794)”. *Cuadernos de historia*, 57, pp. 377-384. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-1243.2022.69207>
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. Paidós – UNAM.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta – De Agostini.
- Taylor, C. (2009). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía – mundo europea en el siglo XVI*. Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (1988). *El capitalismo histórico*. Siglo XXI Editores.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú – UNICEF.

La educación no formal e informal en los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela

Enrique Rivera Hernández¹

Resumen

Los Albergues Escolares Rurales y las Casas Escuela, surgen a principios de la década de los ochenta en el Estado de Michoacán, con particularidades que les permiten distinguirse de los Albergues Indígenas, los Albergues Comunitarios, los Albergues de Indigentes, los Albergues Tutelares y los Internados. Los Albergues Escolares Rurales y las Casas Escuela del Estado de Michoacán no están adscritos a ningún nivel educativo en la Secretaría de Educación, pues son considerados únicamente como un servicio asistencial, de tal manera que su adscripción se ubica en la Dirección General de Unidades Regionales, específicamente en el Departamento de Servicios Asistenciales y no existe un marco legal que los sustente ni reglas de operación que los regulen. Sin embargo, al paso de los años, se puede ir percibiendo que en los albergues escolares rurales y en las casas escuela no solo se imparte un servicio asistencial como inicialmente se planteaba, sino una forma de educación que no necesariamente tiene que ser exclusivamente académica, formal, es decir, en términos de este escrito, se plantea que se proporciona una educación informal y no formal en estos centros educativos.

Palabras clave: Albergues escolares rurales, casas escuela, educación informal, educación no formal, educación formal, perspectiva crítica

Abstract

The Albergues Escolares Rurales (Rural School Shelters) and Casas Escuela (School Homes) emerged in the early 1980s in the state of Michoacán, with particular characteristics that distinguish them from Indi-

¹ Maestro en Sociología de la Educación y Doctorante en Educación por el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”. Tutor Escolar en el Albergue Escolar Rural “Siervo de la Nación” en la comunidad de Villa Madero, municipio de Madero, Michoacán, Secretaría de Educación del Estado de Michoacán.

genous Shelters, Community Shelters, Shelters for the Homeless, Guardianship Shelters, and Boarding Schools. The Rural School Shelters and School Homes in Michoacán are not affiliated with any educational level within the Secretariat of Education, as they are considered solely an assistance service. Consequently, their administrative attachment lies within the General Directorate of Regional Units, specifically in the Department of Assistance Services, and there is no legal framework or operational regulations that support or govern them. However, over the years, it has become evident that these rural school shelters and school homes provide not only an assistance service, as originally conceived, but also a form of education that is not necessarily limited to academic or formal instruction. In other words, this paper proposes that informal and non-formal education is also provided in these educational centers.

Keywords: Rural school shelters, school homes, informal education, non-formal education, formal education, critical perspective

A manera de antecedente

Los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela del Estado de Michoacán, tienen una trayectoria de más de 40 años de servicio en el Estado, se han venido desarrollando a partir de la Secretaría de Educación en sus áreas Estatal y Federal. Estos Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela, tienen ciertas particularidades que les permite establecer diferencias con lo que son los Albergues Indígenas, los Albergues Comunitarios, los Albergues de Indigentes, los Albergues Tutelares y los Internados.

En la base de su constitución, de una manera muy generalizada, puede parecer que existe un origen análogo, “servir a las poblaciones vulnerables”, por lo tanto, en apariencia y en estructura podrían parecer lo mismo, es decir, prestar un servicio asistencial a las comunidades en donde se encuentran ubicados. Sin embargo, en la dinámica diaria como, desayuno, comer, cenar, convivir, realizar tareas, tanto académicas, como habituales, es decir, realizar aseos, bañarse, jugar; así como en sus componentes organizativos y esenciales, es donde se pueden observar las especificidades de cada uno de los servicios antes mencionados.

Los internados, generalmente son planteles que al igual que todos los antes escritos, prestan servicios asistenciales como son: alimentación balanceada en las tres comidas diarias, área de descanso, insumos e ins-

talaciones para aseo personal, áreas lúdicas, espacios al aire libre, y demás. Aunque cabe mencionar que, la particularidad de los internados es que cuentan con un servicio educativo al interior de sus instalaciones, en otras palabras, una escuela como parte del internado; este servicio educativo puede ser de educación básica, media o incluso superior.

Este derecho pedagógico que atienden los internados es articulado generalmente desde un nivel educativo dentro de la Secretaría de Educación. Por ejemplo, los internados de educación básica, generalmente dependen del nivel de educación básica, bien sea primaria o bien sea secundaria, lo cual indica que tanto los trabajadores, como el presupuesto, el marco legal, las reglas de operación, el manual de funciones, y demás, dependen del mismo nivel y de la misma Secretaría de Educación. La plantilla ocupacional laboral, asignada para los internados generalmente es muy amplia, con especificaciones en cuanto a su marco legal y sus asignaciones profesionales.

Los Albergues Tutelares, al igual que todos los aquí mencionados se caracterizan por prestar un servicio asistencial, sin embargo, es claro que el objetivo es distinto a un internado, a un albergue escolar o comunitario, por lo tanto, su adscripción, su marco legal, sus reglas de operación y su manual de funciones difiere de la estructura educativa descrita anteriormente.

Los albergues comunitarios y los albergues de indigentes, se caracterizan generalmente por prestar únicamente un servicio asistencial, distinguido por otorgar alimentación a quienes asisten a ellos; cabe aclarar que los albergues comunitarios y los albergues de indigentes se diferencian por la pernoctación de sus concurrentes, así mismo, cabe resaltar que el marco legal que los constituye, las reglas de operación y, por supuesto, la dependencia a la que están adscritos, tampoco depende de las instituciones de educación.

Los albergues indígenas, son los que más similitud pueden tener con los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela, ello, porque ambos prestan un servicio asistencial y educativo no formal, en otras palabras, no académico; sin embargo, la enorme diferencia es que mientras los albergues indígenas pertenecen al nivel de educación Indígena en la Se-

cretaria de Educación en cierta parte, a nivel del marco legal, reglas de operación y manual de funciones, su articulación es directamente con el Instituto Nacional de Pueblos Indígenas.

Cabe mencionar que los Albergues Escolares Rurales y las Casas Escuela del Estado de Michoacán, no están adscritos a ningún nivel educativo en la Secretaría de Educación, pues son considerados únicamente como un servicio asistencial, de tal manera que su adscripción se ubica en la Dirección General de Unidades Regionales, específicamente en el Departamento de Servicios Asistenciales y no existe marco legal que los sustente, pues son considerados un programa, no existen reglas de operación que los regulen de manera específica, pues los requerimientos técnicos pueden sufrir variaciones de acuerdo con lo dictado desde la Secretaría de Educación en el Estado. Así mismo, no existe un manual de funciones autorizado o formalizado de manera clara por ninguna instancia de gobierno, no se expresa una jornada laboral específica, así como tampoco el desarrollo de actividades profesionales que tienen que desempeñar los trabajadores de dichos albergues.

Las características antes descritas de los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela, son parte de su historia y su desarrollo. Sin embargo, dicha situación no ha sido un factor determinante, ni limitante en el desarrollo, desempeño profesional y académico de los trabajadores al servicio de la niñez.

Educación formal y educación no formal

Quizá se podría definir que la educación en sí, es un proceso de formación de los seres humanos, en donde se busca desarrollar, en la vía de los hechos, la capacidad intelectual, moral y afectiva de los sujetos de acuerdo con determinada cultura, en donde el objetivo principal probablemente es, y ha sido, transformar la realidad de toda la humanidad, ajustando ya sea para el bien común, o ya sea para determinadas sociedades todo aquel conocimiento adquirido de una manera histórica y colectiva, ello comenzando desde la familia como primer institución formadora de sujetos, como pilar fundamental de la cultura, como primera institución educativa informal, que abre

paso a las de educación no formal y formal o académica. Pues en términos freudianos,

para el niño pequeño, los padres son al comienzo la única autoridad y la fuente de toda creencia[...] ahora bien, a medida que avanza en su desarrollo intelectual el niño no puede dejar de ir tomando noticia, poco a poco, de las categorías a que sus padres pertenecen. Conoce a otros padres, los compara con los propios. (Freud, 2022, p. 217)

Esta educación informal, articulada desde la cultura a partir de la institución familia, se cimenta también en complicidad con la creación de los tabúes, donde el tabú se mueve entre lo sagrado y lo prohibido, careciendo de toda articulación lógica en su fundamentación, dejándolos ver como “cosa natural”, cultural, moldeando al sujeto desde al aparato psíquico, “educándolo”; imponiendo una serie de limitaciones en cuanto a los comportamientos, pensamientos y sentimientos de los sujetos, donde los mismos, se someten como cosa obvia, instituidos desde lo moral y las costumbres, marcando las abstinencias y renunciaciones de ciertos deseos, con tal de ser parte primero de la familia, posteriormente de la cultura y por último de la comunidad. En términos de Sigmund Freud:

Las metas del tabú son de diversa índole: los tabúes directos tienen por objetivo: a) proteger de posibles daños a personas importantes – jefes, sacerdotes- y cosas; b) poner a salvo a los débiles – mujeres, niños y hombres comunes en general- del poderoso mana (la fuerza mágica) de sacerdotes y jefes; c) proteger de peligros derivados del contacto con cadáveres, del consumo de ciertos alimentos, etc.; d) prevenir perturbaciones a los actos vitales como el nacimiento, la iniciación, el casamiento, las actividades sexuales; e) proteger a los seres humanos frente al poder o la cólera de dioses y demonios; f) resguardar a nonatos y niños pequeños contra los múltiples peligros que los amenazarían, a raíz de su dependencia simpatética respecto de sus padres, si estos, por ejemplo, hicieran ciertas cosas o tomaran ciertos alimentos cuyo usufructo podría transmitir a los niños cualidades particulares. Otro empleo del tabú es proteger del robo la propiedad de una persona, sus instrumentos, su campo, etc. (Freud, 2022, p. 28)

Así, primeramente, la familia y el tabú, y posteriormente la cultura, son la raíz de la conducta psíquica que marca una conducta social, a partir

de la educación informal acatando los mandamientos y leyes culturales. Ello sin perder de vista lo expuesto por Durkheim, quien afirma que

la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exige de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. (Durkheim, 2016, p. 47)

Esta acción educativa, se brinda compartiendo herramientas históricas que se han venido sumando en el desarrollo comunitario o global; herramientas educativas que se conforman tanto en la vía práctica, como en la intelectual y que a su vez, se conforman como herramientas culturales, algunas de las cuales se han transmitido por medio de lo que podemos denominar educación informal y que se complementan con la educación no formal, así como con la formal o academicista, transmisión que se hace a través del lenguaje en sus distintas variantes.

Dichas transmisiones pragmáticas podrían ser la creación de herramientas de trabajo, la creación de viviendas, la domesticación de animales, el conocimiento del temporal de la naturaleza para sembrar y el control del fuego; siendo probablemente ésta, es decir, la herramienta de controlar el fuego, la más importante para conseguir las anteriormente escritas en la elaboración de herramientas, cocinar y demás, dejando ver que para localizar una educación absolutamente homogénea e igualitaria, “haría falta que nos remontásemos hasta nuestras sociedades prehistóricas, en el seno de las cuales no existía ninguna diferenciación; y aun esta clase de sociedades no representa más que un momento lógico en la historia de la humanidad” (Durkheim, 2016, p. 45).

Es así como la educación informal da paso a la educación no formal, y ambas son parte fundamental en la construcción de la cultura, entendiendo el concepto de cultura desde Freud, cuando expone que ésta integra el conjunto de “operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres” (Freud, 2021, p. 88).

Así, la educación, bien sea informal, no formal, formal o académica, la podemos vislumbrar como una parte esencial de la cultura, que permite el desarrollo de los sujetos, de sus subjetividades y de sus objetividades, en donde el orden social establecido juega una parte fundamental y en la que el lenguaje cobra gran importancia, ya que a partir de ello es que comienzan a nombrarse los objetos, las cuestiones objetivas, para posteriormente articular las subjetivas, es decir se comienza a nombrar el mundo, social y psíquico.

En este sentido, la educación antes mencionada no sólo se presenta como aquel proceso académico de adquisición de conocimientos y conceptos, sino como un proceso vital para la vida de los sujetos y las comunidades. La educación académica institucionalizada, se entreteje desde la educación no formal y la formal cotidianamente, ejerciendo e instaurando sobre el sujeto un poder de coacción que puede ser sutil, o bien a la fuerza, implantando mecanismos de control que se plantean como realidad según los intereses de la cultura predominante. De tal manera que, según Berger (2019), “hay que enseñar a los niños a “comportarse” y, después, obligarlos a “andar derecho” y, por supuesto, lo mismo hay que hacer con los adultos, cuanto más se institucionaliza el comportamiento, más previsible y, por ende, más controlado se vuelve” (p. 83).

Es a partir de la educación en su sentido más amplio, que se muestra y se construye la cultura. Es un transcurso evolutivo de los seres humanos en donde se articulan procesos creativos y de realización de lo propiamente humano, de lo colectivo, pues no existiría educación sin sujeto, sin colectividad, sin comunidad y sin cultura; así que podemos articular aquí la educación como una dinámica dialéctica en continua transformación, que se ayuda de tiempo, espacio, prácticas, charlas, cantos, bailes, dibujos, pinturas, esculturas, escrituras, arquitectura, ingeniería, teatro, juegos, entre otros.

Al asumir este contexto dialéctico, histórico y social, la educación en su desarrollo la podemos vislumbrar encaminada hacia la siguiente disyuntiva: una para recuperar valores como la solidaridad, el bienestar colectivo, el compañerismo, la disciplina, la humildad, así como la indignación ante las injusticias, y otra, en donde se puede fomentar la competencia

encubierta con competitividad, el individualismo, el consumismo, la sociedad del espectáculo, la apatía social, el pensamiento acrítico y la descalificación.

Sin embargo, probablemente la primera vía de la educación, expuesta anteriormente, sea la que articula el beneficio cultural fundamentado por Freud, y la segunda, sea la que se expone como la más arcaica y animalésca desde la concepción de la cultura, jugando de manera perversa y ambivalente en el contexto actual de los horizontes de la educación neoliberal, comercializadora, individualizadora, apática, que muestra lo que Freud exponía al decir que

las dos aspiraciones de dicha individual y de acoplamiento a la comunidad, tienen que luchar entre sí en cada individuo; los dos procesos, el desarrollo del individuo y el de la cultura, por fuerza entablan hostilidades recíprocas y se disputan el terreno. (Freud, 2021, p. 136)

Es entonces, asumiendo que los sujetos se conforman de todas las construcciones psíquicas en cuanto individuos desde su subjetividad, que dichas construcciones son delineadas por un sistema de ideas y hábitos, que corresponden al grupo o grupos en donde se desarrolla la cultura, desde las ideas religiosas, creencias, prácticas morales y profesionales, donde se va edificando un ser social culturalizado, “educado”; validando en cierto modo lo expuesto por Durkheim en *Educación y Sociología*: “La educación ha variado infinitamente según los tiempos y según los países. En las ciudades griegas y latinas, la educación preparaba al individuo para subordinarse ciegamente a la colectividad, para llegar a ser la cosa de la sociedad” (Durkheim, 2016, p. 41)

Estas tres visiones, informal, no formal y formal, son parte del proceso educativo sin fin, que como segmento de la cultura nos muestra que los sujetos también se educan en las acciones de sus prácticas cotidianas y en las obras materiales e intelectuales que producen o reproducen día a día, como práctica cultural, como práctica propiamente humana; mostrando que en los procesos educativos todos aprenden en la familia, la comunidad, la calle, el barrio y en la escuela; entendiendo que el sujeto se va educando socialmente de acuerdo con un determinado contexto social, en donde la producción de conocimiento formal corresponde

a los centros de investigación, a las universidades y a las academias vinculadas a la educación, al sistema educativo, políticas educativas, prácticas escolares, currículum escolar en el área formal y en el área no formal en articulación con medios coercitivos, desde periódicos, libros, programas de entretenimiento, videos, internet, cine, radio, editoriales y organismos culturales.

Queda claro que no es posible “dirigir bien la evolución de un sistema escolar, si no se empieza por saber lo que es, de qué está hecho, cuáles son los conceptos que forman su base, las necesidades a que responde, las causas que lo suscitaron” (Durkheim, 2016, p. 112). Es probable que, a partir de lo anteriormente planteado, tenga lugar la formación de dos tipos de sujetos. El primero, como uno que solo se ajusta a todo aquello que le dictan, ayudando a mantener el *statu quo* sin mayor complicación para él, aplicando solo la obediencia; y el segundo, como un sujeto reflexivo, que a partir de la deliberación puede realizar la crítica, el análisis y la acción, generando nuevos horizontes sociales y culturales.

Asumiendo que, en el segundo sujeto planteado, la educación informal y la no formal con su carga cultural puedan formar conciencia, capacidad de reflexión y pensamiento emancipador, en contraste con el conocimiento académico contextualizado al ambiente circundante; brindándole la posibilidad de realizar un análisis cultural que contribuya a lograr la transformación de la realidad. En ese sentido, la educación muestra que “ese proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y de un proyecto de sociedad” (Savater, 1997, p. 155).

Sin embargo, habría que dejar en claro que en cuanto a educación se refiere, la educación informal no solo parte de la familia y el contexto cultural como su educación no formal, ambas son esenciales en el proceso constructivo, y la escuela es, pues, un espacio en donde se imparte educación formal que cobra gran relevancia y llega a ser clave en cuanto a la consolidación de los proyectos de naciones enteras, pues es justo ahí en donde se asume a los sujetos con supuesto saber y estos mismos generan la transmisión, la reproducción y la reconstrucción de la cultura con sus distintas características.

En la educación formal, se reciben todos aquellos contenidos que, hipotéticamente, le brindarán mejores oportunidades al individuo para convertirse en un ser capaz de aprender y conocer. La educación académica o formal inicia en algunos lugares desde los 40 días de nacido, en la llamada educación inicial y hasta los 15 años de edad, con el fin de brindar la educación básica, para posteriormente dar cabida a la educación media, superior y los posgrados, en donde se brindan, comparten y asignan conocimientos formales, así como determinadas técnicas de trabajo, dependiendo del enfoque de la práctica educativa en la institución académica, el grado de educación y la edad de los educandos.

La escuela se convierte, así, en una institución primordial para el Estado y su conformación, en donde se viven momentos de formación y transformación constante, otorgando saberes y conocimientos a los sujetos que son determinantes para tomar una posición cultural en la sociedad, bien sea como reproductores de la misma y del *statu quo*, o bien sea como sujetos transformadores de la realidad.

En la escuela entonces, se van articulando perspectivas guiadas por los agentes educativos que se encuentran en ese espacio, vinculando educación no formal y formal, pues en el ámbito educativo no solo se encuentran los profesores impartiendo los contenidos académicos, en el contexto educativo en general participan los profesores, intendentes, secretarías, tutores, psicólogos, cocineros, administrativos o directores, asumiendo que la acción u omisión social y cultural de cada uno de estos sujetos, no deja de ser un hecho formativo que impacta en todos los educandos asistentes a la institución escolar.

En ese tenor, al asistir y poder presenciar como educandos, diversas visiones y acciones en un mismo espacio académico, se está en posibilidad de observar y practicar la tolerancia o la intolerancia como forma de convivencia cultural, la educación no formal y la formal, prácticamente al mismo tiempo, existiendo, por un lado, el riesgo de fomentar la intolerancia como forma de convivencia en donde de manera implícita y explícita se puede promover la visión acrítica, autoritaria y mesiánica o en su defecto, fomentando la integración, la tolerancia, el respeto a las diferencias, la perspectiva crítica. Por tal motivo,

se hace indispensable que los educadores se vean no solamente como trabajadores de la pedagogía sino como individuos con ideas y posiciones políticas, lo que a su vez genera una serie de derechos y deberes como ciudadanos y como profesionistas de la educación. Igualmente sugiere que no son los discursos ni los moralismos las opciones para la transformación de esas prácticas, sino que son los comportamientos rigurosamente éticos los que pueden conducir a que la educación se oriente hacia la responsabilidad en términos políticos. (Chaustre, 2007, p. 107)

De tal manera que el educador, al analizar la perspectiva no formal y formal de la educación, puede asumir su tarea transformadora desde la educación, ser creativo, investigativo, compartido y sistematizar las experiencias con sus pares, sus educandos, así como con la comunidad, luchando contra el autoritarismo o la intolerancia en su práctica diaria, buscando únicamente orientación académica, formal, en los manuales y libros del maestro, no para apegarse de manera categórica, pues ello implica ser dócil, acrítico, dando paso a la incertidumbre, el inmovilismo cognoscitivo, eliminando la posibilidad de mostrar y formar en la vía de los hechos un estudiante que sea curioso, crítico, propositivo.

Para el educador formado solo en la perspectiva formal, académica, quizá es evidente la normalización de la homogeneidad, el no reconocimiento de la diversidad, así como la intolerancia ante la diferencia en pensamiento y acción, la estandarización o la cosificación de los sujetos.

Así mismo, existe también el educador con formación académica que reconoce la perspectiva no formal educativa y, aun así, decide ser autoritario e impositivo, buscando a toda costa que los educandos y la comunidad no se reconozcan entre ellos como iguales, a partir de sus diferencias, a partir de su educación comunitaria, que no se reconozcan como mayoría, sino que más bien se diluyan y se observen a sí mismos como minorías debilitadas, no educadas “formalmente”.

Sin embargo, ni lo informal, lo no formal y lo formal se pueden negar entre sí, pues lo académico se constituye desde los saberes, desde la familia, la comunidad, y una vez que se sistematiza ese saber, se estructura, se comprueba, se escribe y se transmite. Lo no formal requiere de los conocimientos académicos para seguir avanzando, construyendo, transformando, en lo individual y en lo colectivo.

Es así que paulatinamente, como se hizo referencia en líneas anteriores, primero en la familia con su educación informal, posteriormente el contexto, con su educación no formal, y consecutivamente en la escuela, con su educación formal, academicista, se puede ir formando al sujeto, para constituir cierto individuo que se insertará en una sociedad específica, con la finalidad de convertirlo en ciudadano y así, configurarse como parte de una comunidad, que posteriormente se constituirá como sociedad, en el momento en que el individuo, convertido en ciudadano, tome conciencia de ella y se asuma como sujeto de manera implícita. De esta forma, la educación, en su aspecto profundo, es y ha sido una herramienta configurativa de las sociedades, ejemplo de ello es lo expuesto por Noriega Chávez (2003): “En el proyecto de la modernidad, la escuela devino como la institución consagrada a la formación para el trabajo y para la constitución del ciudadano, en el marco del Estado-Nación” (p. 325)

Así pues, la familia con su educación informal, el contexto con su educación no formal, la escuela con su educación formal, academicista, y el educador, entendido en su sentido amplio, tienen gran relevancia en la conformación de la educación, planteando a la par, la educación como un acto fundamental, que se tiene que llevar a cabo eminentemente desde estas tres aristas, con vistas hacia la toma de conciencia del sujeto y de su implicación en las acciones o inacciones que éste lleve a cabo en su cotidianidad, entrelazando la educación informal, no formal y formal como una sola. Entre estas tres aristas: familia, escuela y educador, se fortalece lo planteado por Freire (2013) quien expone: “Las escuelas y la práctica educativa que se da en ellas no podrían estar inmunes a lo que ocurre en las calles del mundo” (p. 114).

Sin embargo, no es extraño que el profesor al realizar la función académica en ocasiones abrumado por el aburrimiento de la rutina, de hacer todos los días lo mismo, inhibe el hábito de estudio, el gusto por leer, elimina la capacidad de asombro, la capacidad de indagación, y así deja de lado la esencia misma de la educación, de la transformación de la realidad desde una concepción cultural antes planteada, desfigurando el deseo de conocer, saber, descubrir y transformar pues, por un lado, ha recibido demasiadas nociones escolásticas de la profesión educativa en la historia y demasiadas nociones de educación no formal y formal.

Como víctima de este aburrimiento e inhibición, el educador de manera implícita permite que este tipo de prácticas educativas tecnocráticas se den en las instituciones y abre la puerta a realizar reproducciones de pensamiento, planteada como la segunda vía de la educación líneas arriba, que legitima y legaliza la desigualdad social, que fomenta la competencia de los unos contra los otros, en donde se termina justificando la situación antes planteada como arcaica, ahora como funcional o como fruto de un sistema, que indica cómo deben ser las cosas a nivel social y por ende a nivel cultural, sin brindar esperanzas de poder acceder a transformarlas, utilizando la desesperanza como una herramienta hegemónica sutil, pero directiva.

Al no proporcionar una esperanza de vida mejor, la educación “formal”, articulada con perspectiva neoliberal, individualista, de competencia e incluso mercantilista, el mercado comercial ofrece el consumo como espejismo y como una alternativa de satisfacción a necesidades tanto subjetivas como objetivas, en donde el mismo consumo se ha convertido, incluso desde la educación, en parte esencial de la cultura contemporánea, sumergiéndose en las profundidades de un mar de compra-venta a los sujetos, sin la posibilidad de toma de conciencia y reafirmando lo que Adorno plantea;

La conciencia individual tiene un ámbito cada vez más reducido, cada vez más profundamente preformado... la apariencia de libertad hace que la reflexión sobre la propia esclavitud sea mucho más difícil de lo que era cuando el espíritu se encontraba en contradicción con la abierta opresión; así se refuerza la dependencia del espíritu. (Adorno, 1962, p. 12)

De tal manera que, reafirmando el planteamiento, la educación en su esencia es una herramienta cultural y dialéctica indispensable para pasar de un género de educación no formal a uno de educación formal, para realizar los análisis pertinentes, buscando develar la cerrazón de la contemporaneidad, poniendo énfasis en la construcción social por el bien común y no en el consumo exacerbado, limitante de libertad, pues en ocasiones pareciera que se pretende perder dentro de la educación la función dialéctica, esto con la reducción de conceptos clasificatorios y así permitir que los sujetos se adapten y normalicen la injusticia, ya que de otro modo, hay que temer a las consecuencias de lo que puedan realizar las élites para mantener una aparente paz, muy dudosa, ya que

una vez más, citando a Adorno, “no es lícito así pensar, escribir, hacer ni producir nada que supere una situación que se mantiene sobre todo por las necesidades de sus sometidos” (Adorno, 1962, p. 115).

La educación pues, se encuentra entre la encrucijada de dos vías, la primera que se articula fundamentalmente desde la educación planteada por Durkheim y la cultura conceptualizada por Freud, en donde el objetivo principal es la protección del ser humano frente a los fenómenos de la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres, buscando salvaguardarse en común. Y la segunda vía, que tiende al goce excesivo del consumo, goce que puede llevar incluso a la muerte, tanto del sujeto, como del mundo tal como lo conocemos actualmente, en donde a su vez, el goce produce un modelo de sujeto, transformando su subjetividad, así como su objetividad, en favor del derroche que justifica las injusticias y absuelve los aspectos que son más destructivos y opresores del mundo; confirmando la sentencia de Marcuse al exponer que

el método científico que lleva a la dominación cada vez más efectiva de la naturaleza llega a proveer así de conceptos puros tanto como instrumentos para dominación cada vez más efectiva del hombre por el hombre a través de la dominación de la naturaleza. (Marcuse, 2021, p. 173)

Se puede apreciar entonces, que la ciencia y su método, tanto de investigación como de transmisión de conocimientos, por medio de conceptos e ideas académicas y la educación no formal, fortaleciendo dichas visiones, así como con la educación informal por medio de la cultura, han favorecido al estudio y dominio de la naturaleza; sin embargo, ese conocimiento se ha estado disponiendo a la dominación del hombre por el hombre, ello vislumbrando una finalidad fatal, pues quien subordina los aparatos de producción y conocimiento mezcla la racionalidad con la subordinación social.

Por lo tanto, generalizando lo anteriormente planteado, se puede esbozar la educación formal como la impartida desde todos aquellos contenidos académicos compartidos en centros de educación, que comparten conocimientos de escritura, matemática, civismo, historia, ciencias naturales, y demás, programadas desde mallas curriculares, políticas educativas, políticas públicas, así como políticas económicas, en donde existe una calificación, un horario, un grado a cursar, una certificación que lograr.

La educación no formal se plantea como todo lo formativo que fortalece la visión académica en la configuración de sujetos sociales, históricos, es decir, todos los talleres, seminarios, cursos en donde no necesariamente existe una calificación, pero sí existe una vinculación con las mallas curriculares, políticas educativas, políticas públicas, así como políticas económicas.

Así mismo, la educación informal se dibuja desde el barrio, la comunidad, el pueblo, el contexto, en donde se conocen saberes desde la práctica, el hábito, las reglas culturales, la disciplina, lo común y son guiadas por la colectividad, su funcionalidad y su historicidad, sin horarios específicos, sin calificación, sin grados.

Las tres, es decir educación informal, no formal y formal están presentes en el día a día; sin embargo, dos de ellas son desarrolladas plenamente en los Albergues Escolares Rurales todos los días, la educación no formal, así como la educación informal, ambas realizadas por todo el personal que en ellos habitan, cocineros, intendentes, tutores, administrativos y directores.

Metafóricamente, lo planteado anteriormente como la triada fundamental en educación, familia - escuela – educador, en los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela se lleva a cabalidad, pues la familia es quienes habitan en los albergues y en las Casas Escuela; la escuela es la institución a donde los becarios son trasladados desde el albergue y el educador es todo el personal que labora en los Albergues Escolares Rurales, así como en las Casas Escuela; implementando directamente la educación no formal y la informal.

La educación formal desde la perspectiva crítica

La educación ha sido planteada como un principio de igualdades, de oportunidades sociales e incluso económicas, brindando la ilusión de la meritocracia como un triunfo personal, y dibujando al mismo tiempo el desarrollo del capitalismo con la certificación de la mano de obra que impulsa el “progreso” y la “productividad”, convirtiendo a la educación formal en un fin en sí misma, olvidando los ideales pedagógicos del desarrollo integral del sujeto y la sociedad.

Desde una perspectiva profunda, la educación “formal” ha “brindado” la ilusión de la posibilidad en lo que coloquialmente se podría articular como “abrirse puertas”; esto en un contexto actual, de consumo, espectáculo y vigilancia, apostando el provenir de su ilusión al asistir a una institución educativa; ya que, según Freud (2021), “el hombre no puede en absoluto prescindir del consuelo de la ilusión... pues sin ella no soportaría las penas de la vida, la realidad cruel” (p. 48) dado que lo cruel, en el contexto planteado, es realmente chocar con la realidad y saber que la ilusión de la “puerta abierta” verdaderamente nunca existió, que fue falacia, pues generalmente al concluir los estudios en la educación “formal” no se encuentra un campo laboral ya esperando al sujeto, para brindarle las prestaciones laborales y salariales pertinentes, para mantener una vida digna a partir de realizar el trabajo para el cual se preparó en su formación académica con cierta “ilusión”, y mucho menos, es una estabilidad en el sentido integral, social, laboral, de salud, de vivienda y de alimentación.

Por ello, como mecanismo de seguir impulsando el consumo educativo, el espectáculo y la vigilancia desde la educación “formal”, se observa que se ofrecen en la educación académica privada, variadas “becas crédito”, que se ofertan en distintas escuelas de educación básica y universidades no solo en nuestro país, donde incluso al egresado le ofrecen la colocación laboral prácticamente de inmediato, para que con el salario devengado pueda seguir pagado la “beca crédito” que le ofrecieron y adquirió al haber estudiado en determinada universidad privada. Eso por un lado, y por otro, se utiliza esa estrategia con la finalidad de aumentar su publicidad “espectacular”, por medio de la tasa de egresados que se insertan de manera pronta en el mercado laboral, mostrando una ilusión más que se vende desde este tipo de educación, es decir, que el asistir a ese tipo de educación “formal”, privada, se asegura un espacio en el ambiente laboral, vigilando que todo marche conforme a los intereses planteados por la hegemonía.

Sin embargo, en este caso, no se puede dejar de observar que la educación “formal” desarrollada desde parámetros mercantilistas, consumo, espectáculo e incluso vigilancia, tiene objetivos muy claros, que no son precisamente el bien común en la comunidad, sino la depuración darwiniana economicista planteada por el neoliberalismo, estratificando las

clases sistemática y paulatinamente por medio de la educación académica, designando quien sí y quien no está capacitado, certificado, o con el grado académico. Primero, con la aplicación de exámenes de admisión, lo cual muestra por un lado, la incapacidad cabal del Estado en cuanto a proporcionar educación gratuita a toda la población, y por otro, implícitamente la negación del derecho constitucional y humano a la educación, abriendo categóricamente la posibilidad de adquirir educación por medio de la oferta y la demanda de “servicios” educativos privados, manifestando de tajo que un “derecho” es algo adquirido, por el simple hecho de ser ciudadano y un “servicio” es algo que cuesta económicamente y, en ese sentido, lo puede adquirir cualquiera que tenga para pagarlo. De tal manera que, el primero se niega y el segundo se brinda, develando lo expuesto por Foucault (1980), que

el saber transmitido adopta siempre una apariencia positiva. En realidad, funciona según todo un juego de represión y exclusión... exclusión de aquellos que no tienen derecho al saber, o que no tienen derecho más que a un determinado tipo de saber; imposición de una cierta norma, de un cierto filtro de saber que se oculta bajo el aspecto desinteresado, universal, objetivo del conocimiento. (p. 32)

Es pues que, en la dinámica actual, la educación “formal” se ha venido convirtiendo en un bien de consumo, que se mueve entre lo público y lo privado, el cual se va articulando en un entramado, trenzado con la sociedad del espectáculo, de la “acreditación”, de lo visual ante las constancias académicas, de la compra-venta del conocimiento, vigilando quién entra en la norma y quién no, reproduciendo las relaciones de consumo desde la estructuración jerárquica por medio de la enseñanza, en donde el estudiante aprende a trabajar de manera implícita bajo los parámetros de la eficacia, la eficiencia y la productividad.

Entendiendo la eficacia como el cumplimiento cabal en tiempo y forma de los parámetros planteados desde el currículum escolar, y estos a su vez interrelacionándose con las necesidades del mercado, y mencionando esta eficacia desde la excelencia en las leyes de educación pública como “el máximo logro de aprendizaje”, cabe resaltar que es aprendizaje académico, curricular, propio de la educación formal, es decir, que da forma al sujeto.

La eficiencia es entendida como lograr cumplir los parámetros anteriormente planteados con el menor costo posible o el mínimo de recursos, o sea que el alumno no represente mayor gasto al Estado, al “pueblo”, al no aprobar y repetir grado escolar, o al necesitar atención especializada para poder cubrir los grados académicos planteados desde el currículum, como es el caso de la educación especial, los Albergues Escolares Rurales o las Casas Escuela como auxiliares educativos, que se ven por cierto sector de quienes promueven las políticas educativas como un “gasto” innecesario o como una “pérdida económica”, por ser poblaciones marginadas y que desde la educación representan una minoría.

Así, se puede entender la productividad en el tenor educativo como cumplir las dos anteriores en la institución, donde se proporciona la educación “formal” al sujeto, es decir, que el alumno cumpla todo lo anterior para que la institución emita el mayor número de egresos con los menores costos posibles, todo ello bajo una vigilancia cuantificadora. Es pues que, al cumplir lo antes escrito logran obtener los estudiantes los grados académicos, convirtiéndose la educación “formal” en un campo de producción cultural, dejando ver, según Bourdieu, “los diferentes índices del capital cultural y social heredado: como el origen social, siendo la proporción de hijos de agricultores, de obreros y de empleados, menos importante en la población de los «poderosos»” (Bourdieu, 2009, p. 106).

De esta manera, se fortalece este tipo de pensamiento academicista-institucional como algo formal, que norma la educación académica eventualmente, en donde se muestra que la institución reconoce prácticamente a aquellos que la reconocen a ella misma y que el capital simbólico se articula con el capital académico que significan los títulos, las certificaciones o los grados, mismos que tienden a acompañarse de un cierto poder social, ideológico y político.

La educación “formal” tiene pues su discurso propio, en donde, siguiendo a Foucault (2009a) se puede observar que

la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad [...] por más que en aparien-

cia el discurso sea poca cosa, las prohibiciones que recaen sobre él revelan muy pronto, rápidamente, su vinculación con el deseo y con el poder. Y esto no tiene nada de extraño, pues el discurso –el psicoanálisis nos lo ha mostrado– no es simplemente lo que manifiesta (o encubre) el deseo; es también el objeto del deseo; pues – la historia no deja de enseñárnoslo– el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (pp. 14-15)

Vigilando que generalmente la educación “formal” y su sistema, es una manera política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes, con los conocimientos y los poderes que estos implican; ello desde la normalización cognositiva de los sujetos, con base en estímulos-respuesta, entre lo aprobado y lo reprobado, en cuanto a la cuantificación de lo aprendido, impactando en la toma de conciencia desde una educación formal vigilada, desde lo disciplinario, que en cierto grado se convierte en educación panóptica, en donde la escuela llega a constituirse como un aparato de aplicación de la microfísica del poder, siendo observatorios sociales que penetran hasta los adultos como padres y madres de familia por medio de los estudiantes, ejerciendo en ellos un control, con el pretexto de la regulación de la conducta del niño o la niña.

Una vez más siguiendo a Foucault (2009b), pero desde la educación, observando que

la “disciplina” no puede identificarse ni con una institución ni con un aparato. Es un tipo de poder, una modalidad para ejercerlo, implicando todo un conjunto de instrumentos, de técnicas, de procedimientos, de niveles de aplicación, de metas; es una “física” o una “anatomía” del poder, una tecnología. Puede ser asumida ya sea por instituciones “especializadas” (las penitenciarias, o las casas de corrección del siglo XIX), ya sea por instituciones que la utilizan como instrumento esencial para un fin determinado (las casas de educación, los hospitales), ya sea por instancias preexistentes que encuentran en ella el medio de reforzar o de reorganizar sus mecanismos internos de poder (será preciso demostrar un día cómo las relaciones intrafamiliares, esencialmente en la célula padres-hijos, se han “disciplinado”, absorbiendo desde la época clásica esquemas externos, es-

colares, militares, y después médicos, psiquiátricos, psicológicos, que han hecho de la familia el lugar de emergencia privilegiada para la cuestión disciplinaria de lo normal y de lo anormal). (pp. 248-249)

Es pues que, la educación “formal” se puede entender interrelacionada con la sociedad del consumo y del espectáculo, en donde se suma la de la vigilancia, pues mientras la educación formal, por medio de una ilusión se vende a todo aquel que pueda pagarla, otorgando títulos, acreditaciones y grados, se vigila quién va cumpliendo la norma, es decir, que por debajo de la imagen vendida se va adiestrando minuciosamente el conocimiento que niega el saber, dándole más poder al poder en nuestro orden social observado constantemente desde el panóptico global.

Esa compra-venta de conocimiento vigilada, delineada líneas arriba, generalmente en las comunidades rurales, en las poblaciones “vulnerables” que son las que asisten a los Albergues Escolares Rurales o Casas Escuela, queda como una posibilidad lejana, pues las condiciones tanto culturales, como económicas al día de hoy, no permiten visualizar la viabilidad de comprar el “conocimiento” por medio de la educación formal, sobre todo cuando se desea adquirir la educación formal más allá de la básica proporcionada por el Estado.

Sin embargo, cabe resaltar que en la educación “formal” proporcionada por el Estado, se plantea el manejo del currículum oculto de manera tácita, evidenciando los mecanismos de vigilancia y direccionalidad. Siguiendo a Iván Illich (1982):

El currículum oculto tradicional de la escuela exige que personas de edad determinada se reúnan en grupos de más o menos treinta integrantes bajo la autoridad de un educador profesional, entre quinientas y mil quinientas veces por año. No importa si el maestro es o no autoritario puesto que lo que cuenta es la autoridad del maestro; tampoco importa si todas las reuniones se producen en el mismo lugar en tanto sean consideradas, de algún modo, como asistenciales. El currículum oculto de la escuela requiere, ya sea que jure o de facto, que el ciudadano acumule un mínimo de años de escolaridad para obtener sus derechos civiles... Los certificados que amparan conocimientos —a diferencia de los títulos de propiedad, las acciones corporativas o las herencias— se encuentran

libres de riesgo: resisten súbitos cambios de fortuna y se convierten en privilegio garantizado. (pp. 18-19)

El sujeto entonces queda justo en medio, entre la encrucijada de la ilusión de su provenir por medio del consumo de los grados académicos, que le permiten venderse con espectacularidad, con sus acreditaciones, siendo vigilado implícitamente, convirtiéndose en consumidor pasivo, reducido, sin más opciones sino únicamente las que el mercado educativo brinda, entre la educación formal estatal o la privada y en donde, muy probablemente, las poblaciones vulnerables como las que asisten a los Albergues Escolares Rurales, así como a las Casas Escuela, tendrán pocas posibilidades de escoger.

La educación no formal e informal en los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela

En los Albergues Escolares Rurales, y en las Casas Escuela se imparte educación no formal e informal desde la creación del programa, desde su concepción, sin embargo en un inicio, y probablemente en la actualidad, se les ve como un servicio asistencial únicamente, el cual está creado con el objetivo de que los becarios asistentes, provenientes de comunidades vulnerables no abandonen la educación básica por la lejanía territorial entre las escuelas y sus hogares, por ello es que se comenzaron a establecer en ubicaciones geográficas donde podían ser un punto medio de concentración para varias poblaciones.

Al paso de los años, se puede ir percibiendo que en los Albergues Escolares Rurales y en las Casas Escuela, no sólo se imparte un servicio asistencial, como inicialmente se planteó, sino una forma de educación que no necesariamente tiene que ser académica de manera exclusiva, es decir, en términos de este escrito, se plantea que se proporciona una educación no formal e informal en estos centros educativos.

Esta educación se construye con todos los integrantes de los Albergues Escolares Rurales, así como en las Casas Escuela, trabajadores y becarios, que van entretejiendo con perspectivas de comunidad sus relaciones sociales, en donde se establecen de manera dialéctica e implícita, re-

laciones culturales de las distintas poblaciones de origen de los becarios con las de los trabajadores y formulan una misma dinámica al interior del Albergue; ya que, en términos de Freire (2014),

no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular– traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte [...] El respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. (p. 110)

Esta articulación cultural, educativa, no formal e informal, se ha construido día a día con el paso de los años en un largo proceso educativo, participativo por acción u omisión de los sujetos, en donde el objetivo planteado es que los becarios en acompañamiento de los trabajadores lleguen a formarse consecutivamente como sujetos responsables en actividades colectivas y puedan articular responsabilidades desde sí mismos, sin delegar en nadie más su capacidad de decidir, de actuar, generando una perspectiva desde el bien común, en la vía de los hechos, con la práctica diaria desde lo más ordinario, como por ejemplo, hacer el aseo en colaboración con todos los habitantes del Albergue Escolar Rural o Casa Escuela.

La dinámica de los Albergues y Casas Escuela, no se fundamenta en una educación exacerbada de disciplina o de imposición autoritaria, ya que se intenta que los becarios lleguen a ser solidarios con todos los demás, sin sometimiento, sin excesos disciplinarios, pero sí con claridad de reglas y límites, que en ocasiones los mismos becarios o los padres y madres sugieren en pequeñas asambleas. Se trata de generar las condiciones organizativas que sean sustancialmente pedagógicas en su articulación práctica, en el apoyo mutuo, asumiendo el trabajo diario como acción educativa, formativa y reflexiva; en donde el aprendizaje basado en el apoyo mutuo, abre la posibilidad a la experimentación, organización y desarrollo de actividades, y donde la confianza permite renunciar a querer controlar todo y superponerse el uno por encima del otro.

Está claro que en las escuelas se les brindan los conocimientos académicos programados, y que en los albergues se les brinda una perspectiva no académica, visualizando que la educación no formal e informal pro-

porcionada en los Albergues y en las Casas Escuela, tiene como objetivo una educación integral, que supone toda una concepción de las sociedades y las relaciones humanas en colectividad a partir del becario. De manera implícita y sin darse cuenta quizá, los trabajadores de Albergues Escolares Rurales manejan una perspectiva *freireana* de la educación, aplicando desde Freire (2011) que “la opción, por lo tanto, está entre «educación» para la «domesticación» alienada y una educación para la libertad. «Educación» para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (p. 28).

Se trabaja más allá de un servicio asistencial únicamente, rechazando ese asistencialismo cultural, dulcificador, congelante, que genera en los sujetos relaciones de dependencia inmovilizadora, pasiva, sin la posibilidad de participar en el proceso cultural para su propia comunidad, pues se considera que “en el asistencialismo no hay responsabilidad, no hay decisión, sólo hay gestos que revelan pasividad y domesticación” (Freire, 2011, p. 52)

Esta apreciación puede servir para generar sujetos con una expectativa únicamente de “recibir” y no de “aportar”, de transformar, de independencia constructiva, pues se cree desde los trabajadores de los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela que su labor es sumamente importante para la comunidad, articulándose una vez más, de manera implícita con Freire cuando expone:

no importa en qué sociedad estemos, en qué mundo nos encontremos, no es posible hacer ingenieros o albañiles, físicos o enfermeros, dentistas o torneros, educadores o mecánicos, agricultores o filósofos, ganaderos o biólogos, sin una comprensión de nosotros mismos en cuanto seres históricos, políticos, sociales y culturales: sin una comprensión de cómo funciona la sociedad. (Freire, 2014, p. 164)

En los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela se guía sin imponer. Probablemente sería adecuado no olvidar que en la educación en sí, y en los Albergues Escolares Rurales, así como en las Casas Escuela, nunca será posible una transformación de la realidad en favor del bien común si no se generan esfuerzos serios, con cambios culturales y pedagógicos, que permitan fomentar sujetos críticos, creadores y solidarios, pues no

se puede educar para la libertad basándose en la sumisión y la represión exacerbada, con fundamento en la competencia, la meritocracia y el oportunismo.

Considerando que, en los Albergues Escolares Rurales y Casas Escuela, todos, becarios y trabajadores interactúan diariamente por casi 200 días al año, en donde la dinámica comienza a cobrar cierta familiaridad, se forja una analogía con la familia directa. Exponiendo prácticas educativas no formales e informales, pero sí estructurales, similares en su función a la que realiza la familia con los hijos en términos culturales y en términos sociales; se nos permite develar la función de los Albergues Escolares Rurales, así como de las Casas Escuela en la constitución de muchas generaciones y comunidades. ▲

Referencias

- Adorno, T. (1962). *Prismas. La crítica de la cultura y sociedad*. Barcelona: Ariel.
- Berger, P. L. (2019). *La construcción social de la realidad / Peter L. Berger y Thomas Luckman*. 1° ed. 25° reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2009). *Homo Academicus*. México: Siglo XXI.
- Chaustre Avendaño, A. (2007). Educación, política y escuela desde Freire y las pedagogías críticas. *Revista de Educación y Ciudad* N° 12, 99 - 114.
- Durkheim, É. (2016). *Educación y sociología*. 3° reimp. México: Colofón.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2009a). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- Foucault, M. (2009b). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, p. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Política y educación*, 8° reimp. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (Primera reimpresión, 2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (2021). *Obras completas: El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras: 1921 - 1931*. 2° ed. 16° reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2022). *Obras completas: El delirio y los sueños en la Grávida de W. Jensen y otras obras. 1906 - 1908*. 2° ed. 13° reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2022). *Obras completas: Tótem y tabú y otras obras. 1913 - 1914*. 2° ed. 15° reimp. Buenos Aires: amorrortu.
- Illich, I. (1982). *La sociedad desescolarizada*. México: Nueva Imagen.
- Marcuse, H. (2021). *El hombre unidimensional*. México: Austral.
- Noriega Chavez, B. (2003). La escuela como espacio de transformación social. Importancia y significado en el contexto de la transición política en México. *Tiempo de educar*, 317 - 331.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América.

RESEÑAS

La filosofía intercultural como tarea de convivencia

Beatriz Pantoja Salgado¹

Carlos Higuera Ramos, *La filosofía intercultural como tarea de convivencia. Reflexiones sobre la propuesta de Raúl Fornet-Betancourt*, Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, 2025, 149 pp. ISBN: 978-607-424-857-9

El libro de Carlos Higuera Ramos, poeta, filósofo y actualmente académico en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, es una obra que emerge como una lectura profundamente necesaria en el contexto social contemporáneo. El autor retoma, analiza y discute los planteamientos de Raúl Fornet-Betancourt, reconocido por promover el diálogo para transformar la filosofía y sabiduría a nivel global.

El texto de Higuera es el producto de repensar la convivencia humana como una tarea ética, política y cultural. Su obra se inserta dentro de la tradición de la filosofía intercultural de América Latina, que no se encierra en el discurso, sino que se extiende y arraiga en la experiencia humana de los pueblos originarios de México y sus modos de habitar el mundo.

El autor propone, con honestidad y profundidad una reflexión sobre la filosofía intercultural como posibilidad ética de encuentro y equilibrio entre las diferencias. Invita, además a mirar, más allá de las fronteras del pensamiento contemporáneo y colonial, en un ejercicio que desafía los modelos impuestos en las tradiciones de pensamiento, desde un espacio de diálogo, hospitalidad y reciprocidad: la filosofía intercultural como tarea de convivencia.

El libro está dividido en cuatro capítulos que van articulando las lógicas filosóficas, la entrevista y la reflexión crítica. Uno de los hallazgos más

¹ Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH)

sobresalientes del libro se condensa en el segundo capítulo: propone repensar la filosofía desde la diversidad reconociendo la complejidad de nuestro mundo y su pluralidad. En este sentido, Fornet-Betancourt propone a la filosofía como una herramienta ética y política para la convivencia en un mundo plural, en donde se promueve el diálogo como una forma de superar desde la raíz los conflictos del colonialismo. Higuera retoma la importancia del diálogo que incluya una verdadera interacción con los demás, más allá de la convivencia respetuosa, se trata de comprender y reconocer al otro, permitiendo la resignificación de identidades, tejiendo sentido y comunidad lejos de la imposición de una verdad universal.

El libro de Higuera Ramos contribuye a los debates actuales sobre la descolonización del saber y sobre cómo construir sociedades interculturales más justas, articulando discurso, prácticas concretas, diálogo filosófico y una transformación social comprometida con la comunidad. La globalización ha exacerbado la fricción entre culturas, y la idea de comunidad ante los embates de la vida contemporánea busca abrir espacios de reconocimiento mutuo entre las diferentes epistemologías, cosmovisiones y memorias históricas que componen la humanidad que nos conecta.

Al lo largo del texto, Higuera articula la noción de convivencia como una actividad transformadora y de reconstrucción de sentido, donde cada persona se reconoce en las diferencias en un momento histórico actual que nos pide fundar comunidad a partir del diálogo. El autor dialoga con Raúl Fornet-Betancourt y Enrique Dussel, quienes señalan que la modernidad impuso un pensamiento monocultural que niega la posibilidad de un diálogo y entendimiento mutuo entre diferentes culturas y tradiciones de pensamiento sin jerarquías ni pretensión de universalidad.

Todas las páginas del libro se convierten en una alegoría continua de simbolismos filosóficos, invitándonos a que reflexionemos con el autor sobre la reconstrucción del vínculo social, lo que es posible si se transforman las estructuras que sostienen la exclusión: la indiferencia frente al sufrimiento del otro, la colonización del pensamiento, el racismo y el clasismo. Higuera logra mantener el rigor conceptual y la profundidad humanista, la relación entre la filosofía y la vida misma.

La filosofía intercultural como tarea de convivencia nos recuerda que no hay saber sin vínculo, ni libertad sin reconocimiento, lo que implica promover espacios en donde las voces tradicionalmente silenciadas, como la palabra de los marginados, se puedan escuchar y validar. Recuperar la filosofía como práctica de la ternura, del diálogo y de reciprocidad, en una época en donde parece normalizarse la violencia simbólica, nos exige un compromiso ético con la reconstrucción del tejido social, con la posibilidad de habitar el mundo como una oportunidad de encuentro con el otro, fundamental para la supervivencia pacífica de la humanidad.

Se agradece al autor, por su más que notable forma de narrar la convivencia, nos dice es la construcción activa de un mundo común a partir de las diferencias; otro acierto del autor es cómo desmonta la ilusión de la neutralidad cultural y descentraliza el eurocentrismo, reconociendo otras formas de racionalidad y sabiduría, argumentando que la filosofía nace en condiciones culturales específicas como resultado de un proceso complejo. Esta obra es valiosa por sus aciertos y por el lenguaje accesible para reflexionar sobre la necesidad del diálogo para comprender, enfrentar desafíos globales como la injusticia social y buscar herramientas para resolver conflictos. Carlos Higuera Ramos ofrece un análisis filosófico lúcido y accesible e invita al lector a construir un pensamiento filosófico plural, justo y comprometido con la convivencia.

La filosofía intercultural como tarea de convivencia es un libro necesario y pertinente para América Latina, una región marcada por la pluralidad cultural y herencia colonial. Carlos Higuera Ramos no se queda en la crítica de las formas en que las tradiciones indígenas y populares han sido marginadas de la filosofía dominante ni nos ofrece soluciones prácticas o sencillas, sino que aporta algo mucho más valioso: Un verdadero encuentro con el otro. Articular el pensamiento y la acción nos provee recursos para fomentar una sociedad más justa, una aventura visiblemente incómoda pero siempre enriquecedora.

Higuera, nos señala como la filosofía intercultural reconoce la diversidad cultural, busca el diálogo, promueve el entendimiento entre las diferentes culturas del mundo y el respeto mutuo, reconoce la cosmovisión de los pueblos originarios, cuestiona la idea de una única forma de pen-

sar el mundo, reivindica saberes y tradiciones indígenas, es pluralista e integradora, fomenta la paz, incluye saberes ancestrales, combate el racismo cultural y el colonialismo, da voz a los pueblos oprimidos y contempla saberes de la ética comunitaria, concepciones de la naturaleza y de la condición humana. Este libro, sin duda, deja una huella perdurable y profundamente esperanzadora en el lector. ▲

DOSSIER

Dossier: El trabajo del editor con una visión humanista: Urso Silva López

Carlos Higuera Ramos¹

El oficio del editor es una labor muy relevante que, a menudo, pasa desapercibida y a veces se convierte en un trabajo casi invisible. A través del tiempo se establece una fuerte vinculación con escritores, con una comunidad de académicos, intelectuales y las instituciones de educación superior deviene clave para la propia realización y creación de acervos y circulación de ideas. Un claro ejemplo de ello, es el legado de Don Urso Silva López, fundador de la importante editorial michoacana Morevallado (hoy Morevalladolid), figura clave, que ha estado presente en la vida cultural y académica de Morelia.

Hemos decidido hacer un pequeño homenaje a través de una de las revistas con una larga tradición en el ámbito educativo en el Estado de Michoacán, nuestra revista *Ethos Educativo*, que cumple 33 años de existencia, cuya actividad y tradición tampoco se puede pensar sin la complicidad del gran editor humanista michoacano, Urso Silva, quién durante muchos años llevó a cabo el trabajo de edición en el IMCED, de diferentes colecciones e impresión de libros, revistas, cuadernillos, cuadernos, además de la cercanía en la colaboración en muchos proyectos editoriales.

Dado que siempre ha sido una lucha continua, el trabajo de publicación dentro de las instituciones por el bajo presupuesto; siempre Don Urso fue un gran entusiasta y solidario editor. Fue un gran conversador, su trabajo siempre estaba aderezado con anécdotas familiares, ferias del libro en las que llevaba los distintitos libros que publicaba y anécdotas

¹ Maestro en Filosofía de la Cultura por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Docente del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación “José María Morelos”.

de su incursión en el trabajo editorial. Recuerdo que hace algunos años, cuando llevamos a cabo junto con el Mtro. Mario Torres la publicación de unos cuadernos que denominamos *Cuadernos de educación artística*, Don Urso Silva nos apoyó para llevar a cabo dicho proyecto, realizando la edición de cuatro cuadernos de educación artística.

El Doctor José Reyes Rocha, exdirector del Instituto, señala:

Gracias a Urso Silva, la producción editorial del IMCED viajó a diferentes festivales editoriales a partir de los años de 1993 a 1997, con la producción *Ethos Educativo* y *Cuadernos del IMCED*, así, continúa, “la incursión de libros, respondió en parte a aquellos directivos que expresaban “solo en las universidades se pueden escribir libros”, la respuesta nuestra era que el IMCED no era universidad, pero estaba *universitado*; forma profesores, maestros y doctores.

Entonces, desde la dirección académica se nos convoca para dar a conocer aquellos textos que hubieran escrito o se estuvieran produciendo, y de esa manera iniciamos lo que se denominaría *Cuadernos del IMCED*.

De dichos cuadernos podríamos señalar algunos autores relevantes como el filósofo Severo Iglesias González, Antonio Santoni Regiu, Horacio Cerutti Gulberg, Ángel Díaz Barriga, Alfredo Furlán Malamud, Colin Lankshear, Michael Knobel entre otros tantos.

Cabe apuntar, que es a partir del número 26 del año 2003, que se incorpora el Dossier a las revistas *Ethos*, como parte de hacer un reconocimiento a diferentes personajes de la vida cultural y educativa en el ámbito local, nacional e internacional. Para esta ocasión, recuperamos el texto del periodista cultural Víctor E. Rodríguez Méndez.

Es así que, el IMCED, en su producción editorial, está muy vinculado a la figura de este impresor, dado que, siempre con su carisma, se mostró como un cómplice y fraterno colaborador de la producción de libros y circulación de las ideas. Si esto lo podemos ver como un pequeño homenaje a un humanista que siempre tuvo la cercanía con esta institución de tradición, concretamente con su comunidad, los que nos antecedieron, en la vida académica que se va realizando en el tiempo y con compañeros de distintas generaciones que han pasado y pasarán por estas aulas y espacios educativos. ▲

Buen viaje, Urso Silva, el gran editor de Michoacán; un gran impresor y apasionado lector¹

Víctor E. Rodríguez Méndez

Con Urso Silva López los adjetivos son innumerables para describir su personalidad y su importante labor como librero, editor e impresor en Michoacán. Personas que lo conocieron resaltan generalmente las mejores cualidades que engloban su perfil de editor: gran librero, apasionado lector y fructífero impresor. Se lo consideraba, además, una persona generosa y de una gran calidez humana. Fue un “formador, informal y generoso, de muchas generaciones de humanistas michoacanos”, según lo describe el historiador José Manuel Morales. En mensajes emitidos en sus respectivas páginas de Facebook, el artista gráfico y escritor Miguel Carmona, señala que Urso Silva es un “ejemplo de congruencia, honestidad y modestia”, mientras que la investigadora y editora Claudia Raya sintetiza la figura de Urso López con inmejorable descripción: “un editor humanista”.

Fundada hace más de 45 años, la empresa más conocida de Urso Silva, Morevallado Editores, es reconocida como un semillero en el que publicaron jóvenes escritores, investigadores y académicos consolidados de diversas instituciones, lo cual lo convierte en un difusor extraordinario de las letras en Michoacán. Los títulos que ha publicado abarcan, sobre

¹ De esta manera, recopilamos trabajos de los periodistas culturales como Víctor E. Rodríguez Méndez que ofrece un amplio recorrido de los distintos momentos de Don Urso Silva y su relación con actores e instituciones con las que colaboró. Agradecemos al autor por su autorización para la publicación para este Dossier. Artículo publicado en, Víctor E. Rodríguez Méndez. (Jueves de abril de 2023). La Voz de Michoacán.

todo, el estudio y la difusión de la historia michoacana, entre la que se encuentra *La Relación de Michoacán*, de la que realizó al menos quince ediciones, una de ellas en inglés.

Morevallado cuenta en su catálogo con libros sobre música, arte, literatura, economía, política, ciencias sociales y naturales, entre muchos otros; gran parte de ellos editados por diversos círculos académicos, especialmente relacionados con la UMSNH. Para el doctor en Historia Gerardo Sánchez Díaz, profesor-investigador del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), a Urso Silva “Morelia le debe mucho, sobre todo, como difusor de temas históricos, y por ello es uno de los grandes impulsores de la cultura de Michoacán”.

A propósito, añade Gerardo Sánchez, se encuentra en preparación un libro colectivo que abordará la parte biográfica y la labor profesional de Urso Silva. “Contendrá todos los aspectos posibles de su aporte a la cultura, así como algunos testimonios de quienes lo conocieron”.

Más allá de la institución nicolaita, el profesor José Reyes Rocha, jubilado del Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, resalta que el quehacer editorial de esta dependencia encontró siempre en Urso Silva López un apoyo puntual para sus colecciones de textos, así como “la orientación siempre amistosa para las publicaciones de los estudiantes de posgrado en sus diferentes creaciones”, además de llevar la producción editorial del IMCED hasta los estantes internacionales de la FIL en la ciudad de Guadalajara, entre otros foros de promoción editorial.

Hombre de formas sencillas, parco y discreto, de Urso Silva también se recuerda su espíritu de mecenas y amigo de estudiantes jóvenes, para quienes se mostraba abierto y siempre dispuesto a compartirles recomendaciones editoriales y, sobre todo, ofrecerles libros especializados a precios accesibles e, incluso, mucha gente recuerda haber recibido obsequios de libros.

José Manuel Morales lo rememora como “una persona excepcional”, porque procuraba dar facilidades para la adquisición de libros. “Con él se honraba mucho el compromiso de palabra para la compra a crédito. Me resulta difícil decir en pocas palabras la trascendencia de Urso Silva

en mi desempeño, tanto de estudiante como profesionalmente en el campo de las humanidades”. Asegura que desde que supo de su vocación de historiador y bibliófilo, Urso Silva fue una persona importante para él en su carrera profesional porque le ofreció “comentarios muy certeros sobre el contenido y la vertiente ideológica o filosófica a la que se acercaban los autores y libros que yo le solicitaba”.

Gerardo Sánchez Díaz, por su parte, conoció a Urso Silva también en sus tiempos de estudiante, según nos cuenta. “En 1975 tenía la librería mejor surtida en temas sociales, había mucho de historia, estaba allí por la calle Allende, frente a Palacio Municipal. Fue una librería que apoyó mucho a los estudiantes universitarios”.

Un hombre de tinta y letras

Urso Silva López nació en Irámuco, Guanajuato, el 3 de febrero de 1938. Llegó a Morelia a los tres años de edad, donde realizó sus estudios de contador público en la UMSNH. Trabajó en un banco y vendió enciclopedias casa por casa. Se sabe que su padre tenía un puesto de revistas en el Portal Michelena, lo que sin duda estimuló su interés por la difusión y venta de libros. Con el apoyo de dos empresarios amigos de él, Urso Silva fundó a principios de los 70 del siglo pasado su primera librería, *Ursus*, donde empezó a vender publicaciones que traía de la Ciudad de México, Guadalajara y Monterrey; libros que, recurrentemente, vendía a precios rebajados, en abonos o simplemente los regalaba a estudiantes con estrechez económica.

Totalmente imbuido por su espíritu irrefrenable ligado al quehacer editorial, Urso compró en 1976 una pequeña imprenta de linotipos y con ese primer taller familiar inició su fructífera e incesante labor como impresor. Luego, en 1995, fue constituida formalmente como Morevallado Editores (nombrada también Editorial Morevalladolid por Urso Silva), cuyo fin inicial fue editar solamente libros con temáticas de Michoacán y elaborados por autoras y autores michoacanos.

En Morevallado Editores, trabajan actualmente los hijos e hija de Urso Silva: Sergio, Iván, Alejandro, Hugo y Adriana, en tanto que Gabriela atiende las librerías *El Faro de Alejandría* y *Galaxia de Gutenberg*, asentadas también en Morelia.

Un referente indiscutible

José Manuel Morales señala que, en su actual función profesional como bibliotecario, siempre encontró en Urso López las facilidades para acercarse a las editoriales de difícil acceso, “sabiendo de su participación en los circuitos de las ferias de libro y, sobre todo, de su vínculo con otros libreros”. El actual subdirector técnico de la Dirección de Bibliotecas de la UMSNH añade: “Lo veo ahora como una escuela; una escuela de un gran nombre de letras no solamente por ser impresor, sino también por ser un gran conocedor de la historia de Michoacán; él creó un fondo bibliográfico e historiográfico muy importante sobre la historia de México, pero en particular del pasado de Michoacán. Hay títulos inconseguibles que sólo fueron posible gracias al esfuerzo y emprendimiento de don Urso”.

En tanto, el diseñador gráfico Carlos Villaseñor, quien durante 35 años diseñó y publicó un número considerable de libros y otras publicaciones con Urso Silva (que llegaron a ser más de cien al año), recuerda “algunas raras veces una cara de preocupación, pero nunca un no, nunca una mala cara, nunca alguna actitud que no fuera cordial, amable y puntual. Así de excepcional ha sido el maestro Urso Silva, pero también sus hijos, que hacen un raro equipo de trabajo; raro por lo positivo de su labor”.

Añade quien fue profesor de diseño en Morelia por varias décadas: “Ha sido una labor increíble porque yo he sido uno de sus clientes y colaborador. Apenas imagino lo prolífico de su labor editorial, pero sí sé de la honda huella y del silencioso y fundamental aporte que el maestro Urso ha hecho a la cultura, a la ciencia, al arte en Michoacán y en México”.

El editor Jorge Orozco Flores, tiene recuerdos especiales que se remontan a los inicios como librero de nuestro personaje: “A Urso Silva lo conocí en su librería que estaba en la calle Allende. Posteriormente lo vi en una imprenta que tenía sobre Antonio Alzate, casi llegando a la Vasco de Quiroga. Fue un apasionado de los libros, tanto en su confección como en su distribución”. Jorge Orozco puntualiza que la de Urso Silva es “una pérdida, en el ámbito bibliográfico, que no tiene igual en Michoacán; fue un sembrador de ideas ajenas a través de los libros de autores vivos y muertos, que nunca pretendió con su trabajo cosechar en lo material, más

allá de lo que su vocación le dictaba, que más lectores estuvieran cerca de más libros, de autores clásicos, de nuevos”.

Como impresor, añade Jorge Orozco, “fue un gran animador de autores que no se decidían a dar a la imprenta sus textos. Creo que hay muchos autores que le están muy agradecidos por ese lado generoso de su personalidad. Por eso se puede afirmar con justicia, que su elemento fundamental de vida fueron los libros. Como librero e impresor, sobre todo como persona, fue un ser humano sin máscaras, auténtico y honesto”.

En este sentido, el historiador Gerardo Sánchez recalca la generosidad de parte de Urso con estudiantes y profesores universitarios. “A mí me proveyó de buena parte del acervo que he conformado sobre Michoacán de ediciones antiguas, producto de sus búsquedas en las ferias del libro, y a su relación con personas que se deshacían de algunos materiales importantes o que los ponían a la venta”.

Colofón

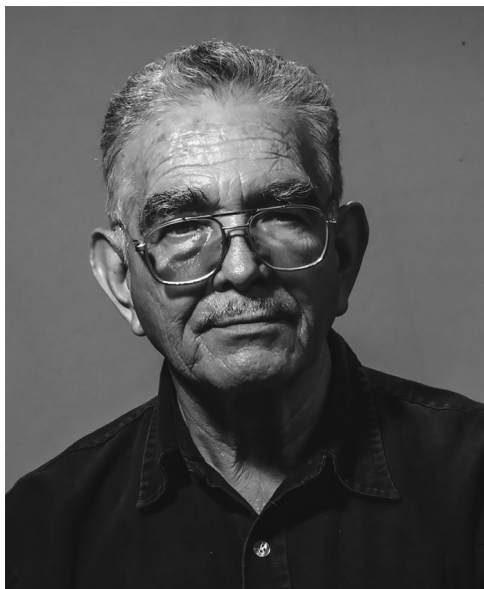
Todavía hace unas semanas, a Urso Silva se lo veía en diversas ferias de libro en varias partes del estado y del país, atendiendo diligentemente su propio stand en el que ofrecía no sólo obras impresas de Morevallado sino de otras editoriales. En noviembre de 2018, en una breve entrevista para la Feria Nacional del Libro y la Lectura Michoacán, el librero aseguraba que el papel de las personas editoras ya pertenecía al pasado, a menos que entre “a la era mercantil o se refugie en una institución que pueda darle honorabilidad a la función de la edición de libros”. Hacer libros por cuenta propia, decía, “con criterios honrados y sin afanes mercantilistas, ya funciona tan poco que lo más probable es que muera la figura del editor”.

Esta falta de frutos, añadía, es resultado de que en el sistema actual “sólo se busca el beneficio económico”, puntualizaba Urso Silva. Finalmente, el viejo y estimado editor sucumbió y falleció el pasado viernes 14 de abril de 2023.

Uno de los más cercanos amigos del editor, el artista y promotor José Luis Rodríguez Ávalos, nos comparte sus palabras para cerrar esta entrega: “¡Qué difícil es el trabajo del impresor, pero no es menor el del

editor y el del librero, al igual que el del promotor! Urso Silva realizaba estos oficios con eficacia y con su eterno amor a los libros, poniendo en primer lugar las publicaciones de la historia de Michoacán. Descanse en paz, el amigo y verdadero apóstol de las ediciones Urso Silva López”. ▲

Foto galería





JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Lic. Alfredo Ramírez Bedolla
Gobernador Constitucional del Estado de
Michoacán de Ocampo

Secretaria

Dra. Gabriela Desiré Molina Aguilar
Secretaria de Educación en el Estado

Vocales

Dra. Yaráb Ávila González
Rectora de la Universidad Michoacana de
San Nicolás de Hidalgo

Dra. Anitzel Ramos Velázquez
Directora del Centro de Vinculación y
Desarrollo Regional Unidad Morelia del IPN

Dra. Patricia Calderón Campos
Directora del Instituto Tecnológico de Morelia

Lic. Luis Navarro García
Secretario de Finanzas y Administración del
Estado de Michoacán



**Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación
“José María Morelos”**

DIRECTORIO

Mtro. Horacio Anaya Villegas
Director General del IMCED

Mtro. Daniel Díaz Ramírez
SUBDIRECTOR ACADÉMICO

Mtra. María Soledad Ramírez Zavala
Subdirectora de Planeación

C.P. Miguel Ángel Soto Peña
Delegado Administrativo

ETHOS EDUCATIVO

Revista de Ciencias de la Educación

Dra. Diana Juárez Popoca
Directora

Consejo Editorial

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Manuel Gil Antón
El Colegio de México

Dra. Anita Gramigna
Universidad de Ferrara, Italia

Dr. Colin Lankshear
Central Queensland University, Australia

Dra. Carmen Betti
Universidad de Florencia, Italia

Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon
Universidad de Valencia, España

Dra. Francesca Torlone
Dr. Paolo Federighi
Università di Firenze, Italia

Dr. José Antonio Ramírez Díaz
Universidad de Guadalajara, México

Dr. Jesús Ruiz Flores
Universidad de Guadalajara, México

Mtro. Alberto Arnaut Salgado
El Colegio de México

Dra. Ilse Brunner
Centro Regional de Educación
Fundamental para América Latina, México

Comité Editorial

Dr. J. Guadalupe Duarte Ramírez
Dra. Ana Lilia Olaya Escobedo
Dr. Juan Carlos Jacobo Gómez
Dra. Dulce María Pérez Aguirre
Dr. Luis Armería Zavala
Dr. David Ángel Lozano Tovar
Dra. Blanca Elizabeth Jaramillo Carrillo
Dra. Berenice Reyes Herrera

Revisión y corrección de estilo
Carlos Higuera Ramos