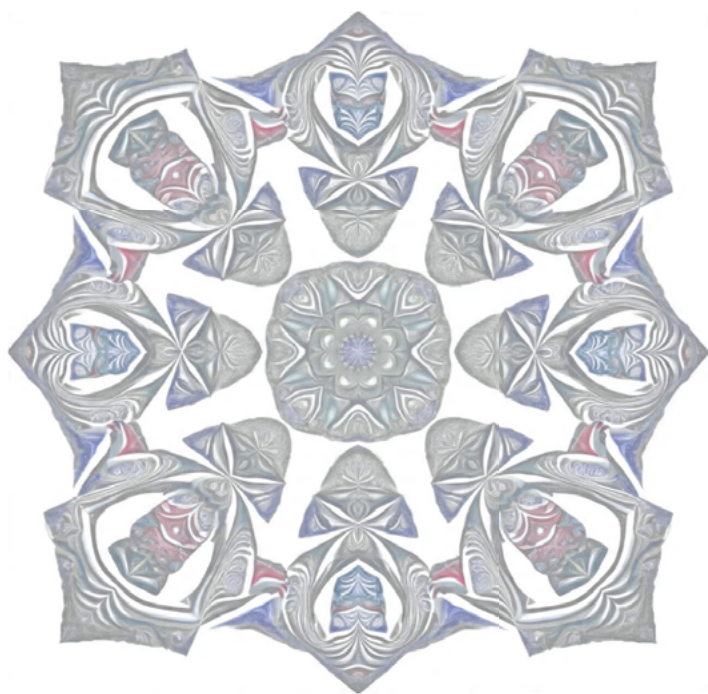


ATISBOS DE LA CIENCIA DE FRONTERA EN EDUCACIÓN

CONFINES DE INNOVACIÓN EN ESCENARIOS
EMERGENTES



ALFONSO LUNA MARTÍNEZ
FERNANDO TORRES GARCÍA
MA. ANABELL COVARRUBIAS DÍAZ COUDER

(COORDINADORES)

**Atisbos de la ciencia de frontera en
educación: confines de innovación en
escenarios emergentes**

Alfonso Luna Martínez
Fernando Torres García
Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder
(Coordinadores)

Consejo editorial

Dra. Myriam García Piedras

Escuela Superior de Economía.

Instituto Politécnico Nacional. México

Dra. Nelly Carolina Treviño Treviño

UEM Universidad España y México.

Catedrática UNIR

Dr. Édgar Zavala Vargas

Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Eusebio Olvera Reyes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga

Mtro. Jair Vilchis Jardón

Universidad Pedagógica Nacional

Unidad Ajusco

Dr. Daniel Oviedo Sotelo

Instituto Nacional de Educación Superior (INAES)

Paraguay

Dra. Beleni Salette Grandó

Universidade Federal de Matto Grosso

Brasil

Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de innovación en escenarios emergentes



México 2025

Alfonso Luna Martínez
Fernando Torres García
Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder
(Coordinadores)

Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de innovación en escenarios emergentes. Alfonso Luna Martínez, Fernando Torres García, Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder (Coordinadores).

Tema Pedagogía	
Materia: 121 - Epistemología (Teoría del conocimiento)	Tipo de Contenido: Ensayo
CLASIFICACIÓN THEMA: JNA - Filosofía y teoría de la educación	
IDIOMA: Español	

Esta obra se publica tras un dictamen de “doble enmascaramiento” o “doble ciego” de pares académicos según los criterios editoriales respectivos y vigentes.

Libro producto del cuerpo académico Estudios sobre formación docente y educaciones diversas. Así como del proyecto de investigación en «*Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de la innovación en escenarios emergentes*» con número de registro: número de registro 2024-CI-002 Organizado y desarrollado por la Red de Investigación Educativa, Digital Poscolonial y Humanista (RIEDIPH), en colaboración con otras Universidades, Instituciones de educación superior y escuelas normales nacionales e internacionales

Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de innovación en escenarios emergentes © 2025 by Alfonso Luna Martínez, Fernando Torres García, Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder is licensed under Creative Commons Attribution NonCommercial 4.0 International. To view a copy of this license, visit: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



Primera edición: 30 de noviembre del 2025
D.R. © 2025

Se prohíbe su reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización de sus autores o el editor.

Paidepráxico editores

Tlalpan, Ciudad de México, C.P. 14250.

<https://www.paidepraxico.com/>

ISBN: 978-607-26583-7-0

Universidad La Salle Noroeste, A.C.

Cd. Obregón, Sonora, C.P. 85019

<https://www.lasallenoroeste.edu.mx/>

ISBN: 978-607-99260-8-3

Diseño de portada y diagramación: **Luis Hernández Chávez**

Impreso en México / *Printed in Mexico*

ÍNDICE

	P.
Presentación	9
Introducción	13
Reflexiones y debates en la frontera del conocimiento	
Retos y desafíos éticos para el uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza. <i>Alfonso Luna Martínez, Verónica García Rodríguez</i>	23
El “Enfoque de las capacidades” y la Nueva Escuela Mexicana. <i>Fernando Torres García</i>	47
Capacitismo e inclusión. Encuentros de frontera entre pensamiento complejo y poshumanismo. <i>Eusebio Olvera Reyes</i>	67
La brecha digital en el siglo XXI: Hacia una redefinición teórica para su análisis contemporáneo. <i>Paulina Torres Aguilar</i>	85
Epistemologías transfeministas y pedagogías insumisas: saberes de frontera para una educación desde los márgenes. <i>Dian Romero Guzmán</i>	101
Posicionamientos desde la inclusión, hacia la transrupción y transgresión en la formación	
Cómo la ciencia de frontera puede ser más inclusiva y beneficiar a una gama más amplia de personas. <i>Liliana Elizabeth Grego Pavón</i>	121

La atención temprana en la discapacidad: un enfoque desde los derechos humanos.	139
<i>Eva Gómez Infantes y Karina García Juárez.</i>	
Educación transruptiva para un mundo justo e inclusivo.	157
<i>Erika Castro Camacho y Carlos Cándido Da Silva Elvas</i>	
Pedagogía de la espiritualidad. Transgresión de fronteras para el cuidado relacional.	173
<i>Fabiola Hernández Aguirre</i>	
Gestión, investigación y educación desde la presencialidad, hacia el metaverso	
La gestión en las instituciones formadoras de docentes ante los desafíos del siglo XXI.	191
<i>Juan Gutiérrez García, Francisca Susana Callejas Ángeles y Karina García Juárez</i>	
Orientaciones básicas para el diseño de un aula virtual multiplexada para el metaverso.	203
<i>Elizabeth Fonseca Chávez y Ronald José Feo Mora</i>	
Las fronteras de la Investigación en la Universidad La Salle Noroeste.	225
<i>José Humberto Salguero Antelo, Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder y Rodrigo Sandoval Candete</i>	
¿A qué nos referimos cuando les pedimos a nuestras y nuestros alumnos pensar críticamente? ¿Es posible enseñar a pensar críticamente?	245
<i>Ulises Cedillo Bedolla</i>	

Presentación

La veneración del neoliberalismo por la racionalidad técnica nos ha arrastrado a una comprensión del mundo que reduce todo a la utilidad y ha proyectado para el conocimiento un destino exclusivamente instrumental. Amén de lo anterior, la filiación neoliberal por la racionalidad técnica y científica ha privilegiado de manera casi absoluta la idea de que el conocimiento tiene una razón de ser, en todo caso, un ser para algo y al mismo tiempo, la exigencia de efectos concretos prácticos de carácter inmediato.

El afán de medir, cuantificar, calcular, matematizar e instrumentalizar del neoliberalismo se traduce en configurar no solo la organización económica de las sociedades, sino también las formas de vida, los cuerpos y las subjetividades; en otras palabras, implica reducir la vida a su valor económico o utilitario; presentar sus saberes como universales, objetivos, técnicos y contruidos desde una posición de poder caracterizada por ser blanca, masculina y occidental; valorar el conocimiento sólo si es útil al mercado, a la innovación tecnológica, a la productividad y al capital humano; imponer una jerarquización epistémica; privilegiar un sujeto racional, autónomo e individual, como centro del universo y la medida de todo lo existente, separado del cuerpo, la comunidad y la emoción; posicionar la explotación desenfrenada de la naturaleza como recurso económico; así como, urdir la ilusión del progreso perenne, la neutralidad tecnológica y la separación del cuerpo y lo digital.

En la actualidad, no basta con denunciar las realidades que configura la lógica neoliberal, sino explorar atisbos de esperanza para abismarse en las posibilidades laterales de la realidad y al mismo tiempo, como conciencia que emerge en las márgenes para vislumbrar y orientar ciertas señales o insinuar otros mundos posibles.

Al ser bautizados por un atisbo no se pretende “predecir” el por-venir; sino anidar y penetrar en lo más hondo de la vida humana y no humana para fundirse con ellas mismas; por lo que ha de ser una relación de reciprocidad: en constante tránsito, susceptible de cambio, de lucha continua, de resistencias silenciosas, de avances y retrocesos, de transformaciones, de proyectos, de grietas...de esperanzas. Atisbos desde el conocimiento de frontera para arriesgarse a transformarse a sí mismos cada vez que den un paso y con la apuesta para hacerse cada vez más plenos, más sinceros y profundamente honestos. Para que no sean conclusión de nada, sino camino abierto hacia nuevos horizontes; gestos amorosos de lenguaje no hegemónico.

Atisbos de lo sensible, lo ético, lo posible, de voces nuevas, de irrupciones, de luminosidad que anuncia realidades antes ignoradas o negadas, de señales creativas que abren brechas para imaginar otros mundos de conocer, enseñar y habitar el territorio de la educación.

Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de innovación en escenarios emergentes y Atisbos de frontera. Propuestas desde la educación y otros escenarios conjugan la denuncia y la anunciación de Freire: la denuncia del mundo avasallador de la racionalidad instrumental neoliberal y la anunciación de otras epistemologías por venir.

Tal apuesta epistemológica y política surge del proyecto de investigación homónimo, inscrito en el área de investigación educativa de la Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga (número de registro 2024-CI-002), en articulación con la Red de Investigación Educativa, Digital, Poscolonial y Humanista (RIEDIPH), y en colaboración con investigadoras e investigadores de diversas universidades e instituciones de educación superior, tanto nacionales como internacionales.

Este proyecto propone una mirada situada, plural y crítica sobre la ciencia educativa, interpela el saber hegemónico y, al mismo tiempo, ilumina posibilidades nuevas de enseñar y aprender desde la pluralidad, la justicia y el reconocimiento de saberes otros.

Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de inno-

vacación en escenarios emergentes articula tres apartados titulados: “Reflexiones y debates en la frontera del conocimiento”, “Posicionamientos desde la inclusión, hacia la transrupción y transgresión en la formación” y, “Gestión, investigación y educación desde la presencialidad, hacia el metaverso”

En esta obra el lector tiene una invitación para explorar los atisbos éticos de las innovaciones educativas; de las perspectivas innovadoras respecto a la inclusión y su relación con las realidades humanas; un análisis comparado de las brechas digitales en lo económico, cultural y geográfico; atisbos que se niegan a obedecer la lógica de la homegeneización, la domesticación y el control a través de pensamientos situados en las pedagogías insumisas.

Con la misma clave del conocimiento de frontera, la obra aborda textos de problemas emergentes como la mediación cultural; los vacíos existentes en los derechos humanos; alternativas para pensar la gestión escolar; así como los debates entre lo biológico y los roles sociales de género.

Atisbos de frontera. Propuestas desde la educación y otros escenarios es un libro de cruce, tensión y diálogo con la práctica educativa, con la teoría y la acción, así como el compromiso social para comprender y transformar la educación en el siglo XXI al poner la vida y la dignidad humana en el centro.

Los rumbos del libro emergen para desarrollar una crítica al desarrollo científico y biotecnológico, contra las dinámicas de control y mercantilización, y actuaciones bajo la presencia de instrumentos de productividad económica que forman sujetos dóciles y competitivos articulados por el eje “Humanismo, ética y desafíos biotecnológicos en épocas de cambios”.

El segundo eje, “Innovación educativa y escenarios emergentes” transita en las posibilidades que abren las nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas.

Finalmente, el tercer apartado, “Justicia social, conflictos y sustentabilidad” nos convoca a través de sus artículos al diálogo racional, la justicia social y los derechos humanos; a generar alternativas con-

cretas para una agricultura sustentable en un enmarque de educación ambiental con salud laboral y justicia; al mismo tiempo es una invitación para la formación de ciudadanos comprometidos con la democracia, la participación, la responsabilidad social y la acción colectiva.

Invitamos a quienes se acerquen a la obra presentada a leer sin prisa y con curiosidad que no se agota porque al mismo tiempo que expone un mundo siempre se reserva otro. Dejarse afectar por los atisbos deseamos que provoquen pensamientos y la apertura de senderos posibles que señalan otras formas de educar y vivir.

Rosalio Esteban Díaz Mejía

Director de la Escuela Normal de Especialización

Dr. Roberto Solís Quiroga

Introducción

Estar en la *frontera del conocimiento* significa indagar, reflexionar, debatir y ofrecer –en un sentido amplio– el saber más actualizado posible. Lo dicho implica un espíritu explorador, crítico y creativo cuya curiosidad epistemológica parte de la realidad, pero la cuestiona, dialoga con ella y busca superarla con base en la investigación, la innovación y la formación. Lo dicho implica también un posicionamiento disruptor y transgresor del *statu quo*, la operación del pensamiento más allá de los límites y con un ánimo heurístico y pionero, muy relevante en nuestra época, mediada por el cambio, el movimiento y la incertidumbre; pero también en el marco de nuevas perspectivas y condiciones emergentes.

En tal orden, es necesario impulsar ejercicios reflexivos y propuestas para transformar las concepciones hieráticas, hegemónicas y conservadoras del conocimiento científico unívoco, particularmente, en el sector de la formación –educación–. Esta obra denominada: *Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de innovación en escenarios emergentes*, surge del proyecto de investigación homónimo, inscrito en el área de investigación educativa de la Escuela Normal de especialización Dr. Roberto Solís Quiroga número de registro 2024-CI-002 y, la Red de Investigación Educativa, Digital, Poscolonial y Humanista (RIEDIPH), en colaboración con investigadores de otras universidades e instituciones de educación superior nacionales e internacionales, entre las que destacan la Universidad La Salle Noroeste (coeditor), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Politécnico Nacional (IPN), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Intercontinental (UIC), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Universidad Autónoma

de Occidente (UadeO), Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), el Instituto Nacional de Educación Superior (INES) de Paraguay del Ministerio de Educación y Ciencias de Paraguay, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, de Venezuela, Universidad intercontinental (UIC), Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM) y la Escuela Superior de Educación Física (ESEF).

En este libro, se presenta un conjunto argumentativo y propositivo respecto de múltiples atisbos en la ciencia educativa, cuya trayectoria se produce en tres apartados titulados: **“Reflexiones y debates en la frontera del conocimiento”**, **“Posicionamientos desde la inclusión, hacia la transrupción y transgresión en la formación”** y **“Gestión, investigación y educación desde la presencialidad, hacia el metaverso”**. El orden se deriva del valioso contenido ofrecido por las, los y les autores cuyo recorrido inicia en el primer apartado con el texto *Retos y desafíos éticos para el uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza*, donde Alfonso Luna Martínez y Verónica García Rodríguez, reflexionan sobre la era de los datos y la revolución industrial cuya inmersión en educación precisa el desarrollo de múltiples capacidades, no sólo de uso, sino para la incorporación y despliegue ético respecto del uso de la tecnología en las sociedades digitales, principalmente la IA generativa (IaGen) en educación. La y el autor nos llevan a pesar la incorporación ética de las innovaciones educativas, desde una racionalidad distinta a la poscapitalista neoliberal, para lo cual ofrecen el desarrollo de un *ethos* desde la colectividad, la responsabilidad común, en la construcción de una humanidad distinta en un sentido “hacia otros” – “Ubuntu”. Fernando Torres García, en su capítulo *El “Enfoque de las capacidades” y la Nueva Escuela Mexicana*, recupera el pensamiento de Martha Nussbaum, como una posibilidad ante la transformación educativa en México. El autor propone tal perspectiva en un sentido formativo ante la emergencia social, económica y de seguridad provocadas por el “neoliberalismo”, porque se centra en la realidad, la vida y busca el desarrollo humano y una ciudadanía distinta y responsable.

Torres concluye su texto con una frase donde sintetiza la intencionalidad de su contribución “un dejo de esperanza [...] de que las cosas pueden ser mejores”.

En una tesitura similar situada en “el encuentro de conocimiento de frontera entre pensamiento complejo, poshumanismo y la teoría *Crip* como corrientes filosóficas y teóricas” en el apartado *Capacitismo e inclusión. Encuentros de frontera entre pensamiento complejo y poshumanismo*, escrito por Eusebio Olvera Reyes, se proponen perspectivas innovadoras respecto de la inclusión y su relación con las realidades humanas, donde convive el *bios* en todas sus expresiones, desde lo corporal, hasta lo social y planetario. Particularmente, en el ámbito de la discapacidad, el investigador invita a “Vivir el cuerpo discapacitado con dignidad [lo que...] implica una auto-eco-organización sobre la revalorización de la diversidad funcional como una fuente de conocimiento y de agencia”.

El capítulo escrito por Paulina Torres Aguilar, titulado *La brecha digital en el siglo XXI: Hacia una redefinición teórica para su análisis contemporáneo*, desde una perspectiva amplia, refiere a la disparidad existente entre “disponibilidad, manejo y comprensión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)”, sitúa el fenómeno de la “brecha digital” desde una consideración holística, en la que se incorporan condiciones múltiples, entre las que se incluyen las económicas, culturales o hasta geográficas. La autora considera al entorno educativo relacionado con lo digital en su complejidad, pero también desde una mirada nacional e internacional, siendo relevante es ello el análisis ofrecido –educación comparada– en lo que toca a “las políticas implementadas en América Latina para la integración de las TIC en la educación”, de entre las que se destacan los casos de Uruguay, Perú, Argentina, México, Chile, entre otros. Por último, Torres Aguilar reflexiona sobre “la rápida expansión y adopción de la inteligencia artificial y la inteligencia artificial generativa” en la formación humana.

En un sentido diferente, pero también en la frontera del conocimiento educativo, pero ahora con referencias epistemológicas, Dian Ro-

mero Guzmán en su contribución denominada: *Epistemologías trans-feministas y pedagogías insumisas: saberes de frontera para una educación desde los márgenes*, define a este tipo de posicionamientos como los “que se configuran a partir de las historias, voces y experiencias de aquellos que al decir su palabra construyen un universo para pensar el campo de las alternativas, sus condiciones de producción y su posible potenciación”. El conjunto argumentativo ofrecido por Romero se plantea la problemática presente en la tendencia educativa actual, que caracteriza como marcos excluyentes ante los que se pueden ofrecer alternativas desde una frontera cuya tendencia sea “desarticular los mecanismos tradicionales de normalización educativa, sino que debería de proponer alternativas desde lo colectivo y afectivo, para así poder entonces imaginar otras formas de enseñar, aprender y por consecuencia habitar el mundo”. Al igual que en el capítulo antecedente, Diana Romero realiza un ejercicio de educación comparada, pero ahora respecto de algunas “experiencias de aprendizaje más cercanas a pedagogías insumisas”, de entre las que se destacan los casos de Argentina, Chile, Uruguay y Estados Unidos, esto último como un reconocimiento de que en los diferentes polos epistémicos existen propuestas valiosas a considerar.

El apartado dos de esta obra, se encamina al abordaje de propuestas desde **la inclusión, la transrupción y transgresión en la formación**, esto a través de las contribuciones realizadas por Liliana Elizabeth Grego Pavón, quien en su capítulo: *Cómo la ciencia de frontera puede ser más inclusiva y beneficiar a una gama más amplia de personas*, señala enfáticamente a este tipo de hacer científico como una “alternativa para abordar los complejos problemas actuales sobre la inclusión, la interculturalidad y los grupos interactivos como forma de organización dentro de la comunidad y dentro del aula”. La investigadora en el campo de la educación especial considera a la realidad como un complejo múltiple, plural y diverso, susceptible de transformación, en la medida que podamos cambiar paradigmas, tener apertura de opiniones, desarrollo de aprendizaje dialógico, intercultural, en donde la educación es un “medio para la inclusión social entre culturas”.

Grego cierra su contribución proponiendo a la “mediación cultural” como una opción para construir una educación amplia, inclusiva y reconocedora de la dignidad de todas las personas.

Por otro lado, en el apartado: *La atención temprana en la discapacidad: un enfoque desde los derechos humanos*, Eva Gómez Infantes y Karina García Juárez, problematizan los vacíos existentes en el ámbito, desde un enfoque de derechos humanos. El conjunto reflexivo es relevante, porque se sitúa en la necesidad de propiciar “una práctica educativa en la cual se busca desarrollar el potencial que tiene cada persona” con apertura al reconocimiento de las diversidades, entre las que se destaca la discapacidad en todas sus manifestaciones, lo anterior desde “una investigación documental sobre la condición de la atención educativa temprana de la niñez con discapacidad en la ciudad de México”.

En el capítulo: *Educación transruptiva para un mundo justo e inclusivo*. Erika Castro Camacho y Carlos Cándido Da Silva Elvas, nos proponen “una educación transformadora del género, propuesta como educación transruptiva” en un mundo post-normal, complejo e incierto. La y el autor, reflexionan sobre el género y algunas de sus concepciones, los debates entre lo biológico y los roles sociales, la inequidad y otras condiciones, ante las cuales proponen a la ciencia de frontera como posibilidad que “sobrepasa las disciplinas académicas tradicionales y se integran perspectivas y enfoques innovadores para estudiar los desafíos contemporáneos de manera integral y holística”. Esto se relaciona directamente con el desarrollo educativo transruptivo para construir sociedades justas y respetuosas de las diversidades.

En un sentido también fronterizo Fabiola Hernández Aguirre, en su apartado: *Pedagogía de la espiritualidad. Transgresión de fronteras para el cuidado relacional*, realiza una crítica a las perspectivas pedagógicas dominantes y su tendencia a institucionalizarse o incorporarse hegemónicamente –institucionalmente– cuyo principal efecto es impedir “la comprensión de nuestro trayecto como aventura de ser sujeto, la conciencia de nuestra subjetividad en devenir y, especialmente nuestro ser con y para otros”. Ante esta condición, la autora propone

una alternativa formativa, ética y política, cuya virtud es transitar desde la frontera hacia la espiritualidad, abierta a la “alteridad” y la “infinitud” para el reconocimiento y cuidado del otro. El texto cierra con un conjunto reflexivo cuya principal pretensión es abundar en la posibilidad de crear “deslizamientos y fracturas en los dispositivos escolarizados”, un asunto relevante, porque siempre implica transgredir el estado de cosas, situación necesaria para producir cambios y romper las fronteras actuales del conocimiento educativo.

En el apartado tres, titulado **Gestión, investigación y educación desde la presencialidad, hacia el metaverso**, Juan Gutiérrez García, Francisca Susana Callejas Ángeles y Karina García Juárez, argumentan respecto de: *La gestión en las instituciones formadoras de docentes ante los desafíos del siglo XXI*, a partir de los resultados obtenidos en un ejercicio investigativo desarrollado en las Escuelas Normales que se encuentran en la Ciudad de México (ENCM). A través de su texto, caracterizan “los rasgos de la gestión que se desarrolla en estas instituciones formadoras de docentes” y con esa base proponen “un conjunto de alternativas dirigidas a repensar este proceso como detonador de la transformación académica institucional”. El texto cierra con la presentación de una gestión institucional diferente y necesaria en la NEM, orientada hacia “abrir, nuevos canales y alternativas para la generación y difusión del conocimiento, la comunicación escuela- sociedad, y finalmente en las formas de organización que la humanidad”.

En el mismo apartado, pero en el capítulo titulado: *Las fronteras de la Investigación en la Universidad La Salle Noroeste*. José Humberto Salguero Antelo, Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder y Rodrigo Sandoval Candete, abordan el ejercicio del quehacer científico humanista en este centro de estudios situándolo en una brecha entre “el concepto de ciencia, y el quehacer de la investigación de la universidad” ante las realidades del mundo neoliberal. Ante ellos, la autora y los autores, proponen el despliegue de una investigación de frontera, “a partir de su filosofía institucional sustentada en el carisma lasallista” y abierta “hacia nuevas fronteras en la investigación como una tarea inherente a su misión”. Este tipo de producción científica siempre

estará situada y referida al beneficio colectivo, a la reconstrucción ética, epistemológica, metodológica y con amplias capacidades de hacer frente a las condiciones epocales que vivimos.

Por último y en un sentido de aplicación del conocimiento de frontera, en el texto: *Orientaciones básicas para el diseño de un aula virtual multiplexada para el metaverso*, escrito por Elizabeth Fonseca Chávez y Ronald José Feo Mora, se trascienden las fronteras de la formación presencial para trasladarla al metaverso educativo, a través de un ambiente áulico diseñado para responder a la “transformación digital [que...] ha redefinido los paradigmas educativos, impulsando la adopción de tecnologías inmersivas como el metaverso”. A este modelo formativo actual e innovador denominan “aulas virtuales multiplexadas para el metaverso”. La y el autor ofrecen un conjunto de datos derivados de la investigación exhaustiva en bases de datos, respecto del tema y, con el conjunto concluyen que este tipo de diseño formativo posee “un gran potencial para transformar la educación”. Esta es sin duda una propuesta educativa desde las fronteras de la presencialidad, que los autores destacan.

Por último, Ulises Cedillo Bedolla en su contribución titulada *¿A qué nos referimos cuando les pedimos a nuestras y nuestros alumnos pensar críticamente? ¿Es posible enseñar a pensar críticamente?*, se pregunta y responde sobre la importancia del pensar en forma crítica como un aprendizaje social necesario en la formación de los estudiantes, incluso se llega a cuestionar si es posible lograr el desarrollo de este tipo de forma reflexiva en la actualidad. El autor resalta la relevancia que tiene el papel del docente en tal desafío.

En suma, la obra que se presenta contiene un conjunto de conocimientos que consideramos valiosos en el campo educativo formativo; pero pueden ser aplicables más allá de las fronteras del sector. Se le invita como lector (a) a dialogar con su contenido, establecer debates, aprovechar y complementar el conocimiento que se ofrece, incluso a llevarlo a otros ámbitos de la formación o a establecer puentes epistemológicos con otras ciencias y disciplinas.

El equipo coordinador de la obra

Reflexiones y debates en la frontera del conocimiento

Retos y desafíos éticos para el uso de la Inteligencia Artificial Generativa en la enseñanza

Alfonso Luna Martínez

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís Quiroga.

SPINE-UPN, Candidato al SNII-SECIHTI

<https://orcid.org/0000-0002-8687-2488>

Verónica García Rodríguez

Jefa de Proyecto de Innovación Docente Universidad Autónoma

Metropolitana, Unidad Cuajimalpa

Resumen: En este capítulo, nos proponemos realizar una investigación de corte documental centrada en la revisión de las fuentes existentes sobre la temática expuesta en donde podemos encontrar puntos de partida teóricos y conceptuales, así como referentes de aplicación que nos orienten sobre el uso de las distintas herramientas de la inteligencia artificial desde una perspectiva crítica y éticamente responsable con el ser humano y la sociedad en general.

Palabras clave

Educación, Ética, Tecnologías, Docencia

Introducción

En la actualidad asistimos a un acelerado avance de las tecnologías digitales en todos los ámbitos de la vida en la sociedad. Las tecnologías digitales han modificado sustancialmente las formas en las cuales las personas trabajamos, estudiamos, nos comunicamos y convivimos. En el ámbito educativo, las tecnologías digitales han transformado progresivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las formas en las cuales se gestionan y administran las instituciones educativas. Sin temor a equivocarnos, podemos decir que estos cambios se han acelerado a partir del confinamiento sanitario provocado por la pandemia SARS-CoV-2 y su enfermedad Covid-19, desde el 2020; pues antes de este acontecimiento la educación virtual era considerada en el mejor de los casos como una

opción en las instituciones de la educación superior. En relación con los procesos de enseñanza aprendizaje han cambiado los roles que tradicionalmente conocíamos del docente y del estudiante. En términos generales, el docente ha dejado de ser la única fuente de conocimientos en el aula y el estudiante ha sido colocado al centro del proceso de enseñanza como un agente activo que asume la responsabilidad de gestionar su propio aprendizaje. También es posible observar cambios significativos en las estrategias didácticas que el profesorado utiliza para la transmisión del conocimiento y la generación de nuevos aprendizajes.

Retos que incluso son parte de las denominadas agendas internacionales, entre las que se destacan los ODS (2030) y últimamente en los *Camino hacia 2050 y más allá*, propuestos por la UNESCO, de entre los que se destacan:

- La educación superior para todos.
- Centrada en el estudiante.
- Organización del conocimiento.
- Conectado a múltiples niveles. (UNESCO, 2021).

Además, se debe mencionar que cada vez con mayor intensidad, el mercado laboral demandará en los egresados de instituciones superiores, habilidades para “habitar” o desarrollarse en una cotidianidad que es metavérsica y digital. Sobre este asunto, la empresa Gartner (2024), nos ofrece una perspectiva de 10 tendencias tecnológicas estratégicas para 2025, a saber:

1. Gestión de la confianza, el riesgo y la seguridad de la IA (AI TRiSM)
2. Gestión continua de la exposición a amenazas (CTEM)
3. Tecnología sostenible
4. Ingeniería de plataformas
5. Desarrollo asistido por IA
6. Plataformas industriales en la nube

7. Aplicaciones inteligentes
8. IA generativa democratizada
9. Fuerza de trabajo conectada aumentada
10. Clientes máquina (GARTNER, 2024)

Nótese cómo todas estas refieren habilidades tecnológicas, muchas de ellas ya presentes en el desarrollo de múltiples profesiones, de entre las cuales la docencia no es la excepción. De entre todas ellas, queremos resaltar, por ser el interés de este trabajo Gestión de la confianza, el riesgo y la seguridad de la IA (AI TRiSM), el Desarrollo asistido por IA y la IA generativa democratizada, que implican un uso seguro y democrático de la IA en el desarrollo profesional, en un mundo mediado por la tecnología de datos, que precisa del desarrollo de posicionamientos éticos, más allá de la mera instrumentalidad o asunción acrítica, claramente la ética que se refiere se orienta al interés común y se aleja de la lógica individualista de la era neoliberal.

En el orden de lo expuesto, existen una serie de situaciones, retos y desafíos que las tecnologías digitales imponen a las instituciones educativas, así como a todos los actores involucrados en los procesos educativos. Desde el ámbito de la gestión y la administración educativa, el principal reto de las universidades que no nacen digitales es transformar su estructura y organización para responder de forma innovadora a las actuales necesidades educativas de las sociedades contemporáneas, sin descuidar la función y responsabilidad social que les es inherente. No obstante, es una tarea complicada si tomamos en cuenta todos los factores o aspectos que se encuentran involucrados en esta transformación como son: la infraestructura, el liderazgo directivo, la formación del profesorado y los recursos humanos disponibles en las instituciones.

Para Faraón Llorens (2022), la transformación digital de las universidades es una necesidad que requiere de organización y planificación para pasar a la acción. Desde su contexto ha propuesto, para las universidades en España, continuar con la transformación digital a

partir del Modelo de RocaSalvatella, basado en seis pilares: visión, procesos, puntos de contacto, servicios y productos, modelo de universidad, y cultura y organización.

En nuestro contexto, a pesar del rápido avance que han tenido las tecnologías digitales en los últimos años, no contamos con algún modelo que nos sirva de guía para avanzar hacia la transformación digital de las instituciones de educación superior, desde el enfoque de la responsabilidad que proponemos. Aunado a esta carencia, nos enfrentamos a serias dificultades sobre las implicaciones éticas y legales en el uso y aplicación práctica de este conjunto de herramientas tecnológicas para la generación y difusión de nuevos conocimientos en el ámbito científico y académico. Si bien cierto que las instituciones educativas de educación superior cuentan con un código de ética compuesto por una serie de principios que rigen su funcionamiento en general, en términos prácticos, no han logrado articular con suficiente claridad estos principios con el uso de las tecnologías digitales para adecuar los procesos de enseñanza aprendizaje y formar profesionistas responsables socialmente y con su entorno.

La sociedad digital

En la última década del siglo pasado la irrupción de las tecnologías asociadas a la Web 2.0 marcó el inicio de profundos cambios en las estructuras de las sociedades contemporáneas. Desde los estudios sociológicos, la sociedad global o globalizada se caracteriza por implicar un conjunto de procesos que invita a los países del mundo a unirse a una comunidad universal, en la cual las sociedades particulares se vuelven interdependientes en los ámbitos de lo económico, político, social y cultural desdibujando, de esta forma, las fronteras que habían separado a los Estados Nacionales.

El discurso de la globalización descansa sobre la idea de que las tecnologías asociadas a la web 2.0 hacen posible articular los sistemas económicos para potenciar el crecimiento, sobre todo, de aquellos países que más lo necesitan. Asimismo, se espera que esta apertura haga posible un intercambio de tipo social y cultural entre los distintos grupos humanos en el mundo el cual contribuya al enrique-

cimiento de las culturas. No obstante, la globalización ha dejado al descubierto problemas como las profundas desigualdades que existen en las sociedades que pertenecen a ciertas regiones, como ha sido el caso de Latinoamérica.

Lo cierto es que no todos los países tienen los mismos indicadores y puntos de partida al momento de dar el salto hacia la globalización y, al hacerlo, todas estas cuestiones sociales y culturales se ponen de relieve más bien como esas diferencias y desigualdades que parecen irreconciliables. Aunado a este problema, los masivos flujos migratorios se han presentado también como una manifestación de la profunda pobreza y falta de reconocimiento y garantía de los derechos fundamentales que predominan en ciertas regiones del mundo. Pobreza, exclusión, demandas de género ampliadas, así como de reconocimiento y garantía de derechos fundamentales forman parte, también, de la globalización.

Desde la perspectiva sociológica de Zygmunt Bauman, la sociedad posmoderna o globalizada se caracteriza por un marcado individualismo, consumismo y frágiles regulaciones y marcos de referencia para dirigir las acciones humanas e integrar la convivencia a nivel social. La obra de Bauman gira en torno a este momento de quiebre y transición de la época moderna hacia lo que denomina la *modernidad líquida*, la cual trae consigo una serie de cuestionamientos sobre temas como la moral, las reglamentaciones y referentes ético jurídico políticos, así como la fragilidad de los vínculos en las relaciones humanas. En relación con el tema que nos ocupa, la *Ética posmoderna* (1993), de Bauman es un referente importante que debe ser considerado para abordar las distintas problemáticas que hemos planteado sobre los usos de las herramientas de la inteligencia artificial. La *Ética* de Bauman ha sido estudiada desde la Sociología como una importante contribución al estudio de las sociedades contemporáneas en donde, al parecer, los referentes con los cuales se explicaban los fenómenos y acontecimientos políticos y sociales se han debilitado o, incluso, desaparecido. Para Bauman todo tipo de vínculos y referentes son, en la era posmoderna, frágiles o líquidos,

como él les llama, lo cual nos coloca en una constante vulnerabilidad en contextos sociales de alta incertidumbre.

Paralelamente a estas reflexiones de corte sociológico y filosófico que son necesarias, lo cierto es que la web 2.0 y el desarrollo e integración de nuevas tecnologías han avanzado rápidamente, de tal forma que ahora ya nos encontramos instalados en la web 3.0 descubriendo y experimentando con las distintas herramientas de la inteligencia artificial, las cuales están cambiando por completo a las sociedades. Ahora bien, antes de dar ese paso de la Web 2.0 a la sociedad digital dirigida por la web 3.0, transitamos por lo que se conoce como la sociedad de la información y del conocimiento, la cual hace alusión sustancialmente a la forma en la cual las tecnologías han modificado la forma en la cual accedemos a la información y, a partir de ello, construimos y difundimos el conocimiento. La información y su almacenamiento en la red se han convertido en un instrumento de poder en las sociedades contemporáneas, pues quien posee mayor información está en una posición de ventaja para desarrollar nuevas tecnologías frente a quienes sólo son usuarios de grandes plataformas.

Hoy en día se habla de la sociedad digitalizada, la cual está estructurada sobre la base de las tecnologías digitales de la Web 3.0, las cuales están marcando el rumbo de la evolución social y humana, no sólo porque están presentes en todos los ámbitos de la vida y han modificado los hábitos de consumo, así como las relaciones laborales y personales, sino porque también han puesto sobre la mesa la idea de que se desarrolle una nueva especie, semejante al ser humano, pero que lo supere en aquellas cuestiones subjetivas que han sido consideradas como problemáticas. Como hemos visto, desde hace 30 años aproximadamente las tecnologías digitales han estado transformando, para bien y para mal, sectores enteros en las sociedades como son la industria, el comercio, la educación, entre otros. No obstante los beneficios que pueden traer consigo, existen consecuencias no deseadas como son: el aumento de la pobreza y la exclusión de los grupos humanos que mundialmente se han encontrado en situación

de vulnerabilidad, los problemas medioambientales, así como la dificultad para usar estas herramientas de forma fiable y responsable a partir de referentes éticos y legales. El debate sobre las dificultades, retos y desafíos en la sociedad digital apenas comienza, porque todo está en proceso de cambio y no hay rumbos certeros por los cuales avanzar pues el desarrollo de las herramientas tecnológicas avanza mucho más rápido de lo que hemos sido capaces de responder, hay todavía muchas preguntas y pocas respuestas.

La ética en las sociedades digitales

El avance de las tecnologías y herramientas digitales y sus distintas implicaciones es un tema que ha generado distintas reacciones desde hace unas tres décadas, cuando comenzaron a desdibujarse los referentes filosóficos, económicos, sociopolíticos y culturales ilustrados a partir de los cuales se estructuraron las sociedades modernas. Como hemos visto, la innovación humana y el progreso tecnológico abrieron paso al fenómeno de la globalización, la cual ha sido criticada por sus efectos devastadores de la interdependencia de las economías a escala mundial. Si bien es cierto que las tendencias económicas de la globalización “(...) y la mayor interdependencia económica han correlacionado, y permitido, un rápido crecimiento económico en muchos países y regiones, y han contribuido a que el PIB mundial haya crecido de unos 50 trillones de dólares en 2000 a 75 trillones en 2016.” (Naciones Unidas, 2022); la pobreza y las brechas de la desigualdad se han hecho mucho más evidentes en los países en los cuales la exclusión y la discriminación han sido estructurales. Estos problemas se suman a la incipiente, pero no menos compleja sociedad digitalizada.

En el documento *Sociedad digital, reconstruyendo expectativas* (2021), se plantea la necesidad de revisar cuáles son las expectativas de la sociedad digital a partir de todos aquellos aspectos que se encuentran fuera de lo técnico y económico pero que rodean todos los cambios y transformaciones que están ocurriendo a nivel social. El análisis que se hace en este documento parte de dos supuestos básicos: a) las tecnologías digitales están determinando pautas de vida de las per-

sonas, así como esperanzas y frustraciones de nuevas generaciones y, b) las tecnologías digitales están incidiendo en la configuración de nuevas lógicas de poder entre las sociedades del mundo. En este sentido, Gemma Galdón en su artículo *Inteligencia Artificial, ¿Empobrecimiento humano?*, plantea cuáles podrían ser las posibles consecuencias de la IA para la inteligencia humana y su relación con el mundo. Considera que si, el cerebro humano es un órgano plástico en constante mutación que requiere de distintos estímulos para mantener sus funciones en óptimo estado, las herramientas de inteligencia artificial tienen un impacto negativo directo sobre nuestros procesos neurológicos. El argumento a favor del uso ilimitado de la IA parte del supuesto de que, al liberarnos de las decisiones mecánicas y rutinarias, los seres humanos tendremos la posibilidad de centrar nuestras capacidades en actividades de alto valor añadido. Sin embargo, Galdón se pregunta ¿en dónde queda la agencia humana? y considera que “(...) esta visión centrada en la eficiencia quizás olvida la necesaria interacción y mutua dependencia entre lo simple y lo complejo, cómo la experiencia humana se nutre de complejísimos procesos interrelacionados en los que coinciden capacidades múltiples, y que a menudo lo aparentemente mecánico y rutinario esconde dependencias e interacciones imperceptibles a simple vista, o alimenta resiliencias, u organiza el caos de formas productivas que dan alas y sentido a la creatividad y la sorpresa.” (Galdón, 2021, pág. 20) En este sentido, el avance de las tecnologías digitales trae consigo, también, dificultades de orden ético pues, al sobredimensionar sus beneficios, corremos el riesgo de colocar la solución de problemas complejos para la humanidad en grandes sistemas de datos, lo cual convierte a la IA en algo peligroso y riesgoso. Para Galdón la innovación en las formas de interacción humano máquina tiene como punto de partida abandonar la idea mística de que la IA es superior a los humanos, es decir, dejar de antropomorfizar los procesos de datos para colocarlos en su justa dimensión científica y promover una arqueología de las decisiones tecnológicas para proteger a las personas de decisiones puramente tecnológicas. La preocupación

por encontrar principios éticos viables para dirigir las acciones del ser humano en relación consigo mismo y con los demás en contextos donde predomina la mediación tecnológica no es nueva, sin embargo, no había sido considerada con suficiente seriedad hasta hace algunos unos años cuando irrumpen las herramientas tecnológicas de la inteligencia artificial. La llegada de la IA en los distintos ámbitos de las sociedades contemporáneas ocurre en un momento de fragmentación política, económica y social a nivel mundial, lo cual nos ha orillado a detenernos para reflexionar sobre los alcances, retos y desafíos que implica la integración de estas herramientas tecnológicas en la vida de las personas y de las sociedades en general. En este sentido, surge la necesidad de revisar cuáles son los referentes éticos con los cuales contamos para orientar el uso crítico y responsable de las tecnologías digitales. Valorar la viabilidad de las herramientas de la IA, tanto en lo individual como en lo colectivo se ha convertido en una prioridad para hacer más tersa y justa la transición digital. Asimismo, debemos pensar la ética en la era industrial (o postindustrial), ésta última entendida como proceso genético que incorpora las denominadas 1a, 2a, 3a y hoy 4a revoluciones industriales, que se han desarrollado desde la llegada de las máquinas y los procesos impulsados por el carbón, los hidrocarburos o la electricidad; el paso de las computadoras binarias a las cuánticas; de la web 1.0 a la 4.0; así como de la minería del carbón, el petróleo; hasta la mineralización de los datos en la denominada Cuarta Revolución Industrial (CRI). Ésta última nos interesa, porque representa un momento de cambios tecnológicos en la industria; pero en un sentido extenso, en la vida cotidiana, que implica todos los aspectos de la vida humana, cuyas consecuencias, de nos ser limitadas por mecanismos éticos y legales, pueden derivar en graves crisis por la desocupación de personas cuyas actividades serán suplantadas por las máquinas, la IA, los *cyborgs*. Por esta razón, actualmente será adecuado pensar la ética para la CRI como un mecanismo que soporte y mantenimiento de lo humano y comunitario, una forma de disminuir el impacto que genera la sociedad poscapitalista cuyo centro es la ganancia, antes que la

colectividad. En este orden, se piensa ya en una 5a. Revolución Industrial (*QRI*), donde existe una convivencia entre lo humano y lo artificial, para disminuir los impactos negativos de la aplicación masiva de la tecnología de datos en todas las actividades para producir bienes y servicios en el mundo neoliberal. En palabras de Moreano (2022):

[...]la 5ta revolución industrial podría llegar para el 2035 y la 6ta revolución industrial para el 2045. Es ahí donde reside el problema, porque la humanidad no tiene una capacidad de adaptación tan rápida como el cambio que está teniendo la tecnología, de tal forma que nuestra comprensión de la tecnología y la vida a su alrededor irá llegando al punto de la ignorancia si no hacemos algo al respecto. La aceleración de la disrupción es probablemente uno de los principales riesgos para la humanidad y los negocios. (Moreano, 2022, párr. 3).

De acuerdo con el autor mencionado:

La industria 4.0 se caracterizó por el uso de tecnologías para la mejora de la productividad y el reemplazo de actividades operativas y repetitivas, dejando una brecha entre humanos y máquinas, donde el humano tenía su fortaleza en habilidades donde se pensaba que los robots no podrían llegar nunca, como la creatividad, la empatía o el pensamiento crítico. Sin embargo, con el avance de la inteligencia artificial y la llegada inminente de la industria 5.0, se sabe que incluso en creatividad, empatía y pensamiento crítico, las máquinas tendrán buen desempeño. (Moreano, 2022, párr. 5).

En el sentido expuesto, es importante considerar el advenimiento de múltiples cambios de la vida humana como la conocemos, porque implica una nueva convivencia, ya no sólo entre seres vivos (que de suyo es problemática); sino ahora también entre especies biológicas

y tecnológicas, que obligan a pensar la ética más allá de la IA predictiva, ahora en la generativa, pero no sólo de soluciones para realizar mejor las profesiones; sino creadora de otro tipo de posibilidades, incluso inusitadas o impensables actualmente. La reflexión que sugerimos realizar trata del tipo de ética que se requiere para la era descrita, por lo que será adecuado esbozar algunas ideas relacionadas.

a) Ética kantiana

Uno de los sistemas éticos que ha sido más influyente durante la modernidad es el sistema ético kantiano, también denominada ética formal, la cual propone como principio ético para determinar si las acciones humanas son moralmente buenas o malas al *imperativo categórico*, el cual “(...) nos dice que debemos de actuar de acuerdo con máximas o reglas que podamos querer como leyes universales, es decir, de leyes que puedan aplicarse en todo momento y lugar, o en cualquier tiempo y espacio.” (Rivera Castro, F. 2024, pág. 3). Este principio nos exige orientar nuestras acciones a partir de máximas o reglas que han sido reconocidas universalmente como válidas por las personas que se encuentran reunidas en colectivo. En este orden de ideas, la racionalidad de la persona se pone en práctica cuando es capaz de orientar sus acciones de acuerdo con estas máximas o reglas morales. En términos generales, el imperativo categórico nos sirve para decirnos si nuestras razones para actuar de tal o cual forma son buenas o malas.

b) El utilitarismo

Por otra parte, el Utilitarismo es una filosofía moral que también se erige como un sistema filosófico influyente, el cual fue impulsado a finales del siglo XVIII, en principio, por Jeremy Bentham y posteriormente por John Stuart Mill. Desde el contexto inglés, el principio utilitarista sostiene que la mejor acción es aquella que produce el mayor bienestar y felicidad al mayor número de personas y que, de esta forma, se puede maximizar la utilidad de cada una de las acciones. En la ética utilitarista el bien y el mal de las acciones humanas

puede determinarse en función de los resultados y consecuencias de las mismas para el mayor número, no tanto de un mandato moral racional que gobierna el comportamiento humano y determina lo bueno y lo malo. No es que el principio utilitarista no sea racional como ha sido sugerido por varios de sus detractores contemporáneos, lo que propone es que los seres humanos tienen la capacidad racional de examinar y analizar las consecuencias de sus acciones en situaciones y contextos determinados para tomar decisiones sobre qué es lo mejor desde el punto de vista moral. Desafortunadamente, la ética utilitarista ha sido asociada a intereses egoístas demeritando, de esta forma, las valiosas aportaciones de esta filosofía moral.

c) La ética de la responsabilidad

En el año 1979 Hans Jonas publicó su libro *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, en el cual expresaba ya su preocupación por la falta de referentes éticos viables en tiempos de rápido avance tecnológico. Consideraba que tanto la ética formal, derivada de la obra de Immanuel Kant, como las distintas variantes de la ética utilitarista no pueden, por sí mismas, ofrecer el marco ético de referencia en un contexto social en donde las tecnologías comienzan a expandirse. En su propuesta Jonas no descarta estos dos sistemas éticos como si fueran obsoletos, pues en términos prácticos los seres humanos continuamos dirigiendo nuestras acciones en uno u otro sentido. Sin embargo, considera que el avance de las tecnologías en la sociedad ha está modificando la relación del ser humano con su naturaleza y con el entorno social en general, por lo cual considera que es necesario revisar desde dónde y de qué forma se están generando los nuevos vínculos humanos.

En este orden de ideas, el punto de partida de su ética de la responsabilidad es la noción de *naturaleza* que ha transitado a lo largo de la historia de la humanidad. Para el ser humano de la era pretécnica, la naturaleza estaba compuesta de ciclos más o menos regulares que podían experimentarse, estudiarse y recomponerse sin demasiada intervención o manipulación humana. Con la aparición de la cien-

cia moderna y la técnica cambia profundamente la relación del ser humano con la naturaleza, alterando no sólo la genética humana sino también al ecosistema planetario en general. El argumento central de la obra de Jonas es que el desarrollo de la ciencia y la técnica encabezada por el ser humano pone en constante riesgo a la naturaleza (incluida la naturaleza humana).

Jonas apuntaba que todos los cambios que puedan ocurrir debido al avance de la ciencia y la tecnología han tenido un impacto en el curso de las acciones humanas alterando la forma en la cual interactuamos con nosotros mismos y en la sociedad, de tal forma que los referentes éticos desarrollados anteriormente han dejado de ser suficientes para enfrentar los desafíos que se nos presentan en el siglo XXI. “Hoy todo eso ha cambiado de manera irreversible. Son hoy tan diferentes, en lo que respecta a su magnitud, las acciones sugeridas por la técnica moderna, son tan nuevos los objetos introducidos por ella y las consecuencias que de ellos se siguen, que ninguna ética anterior los puede abarcar. Este nuevo tipo de objetos y de acciones comporta un imperativo ético nuevo, un imperativo incondicional, fundamentado ontológicamente, que puede tener diversas formulaciones, unas negativas y otras positivas.” (Jonas, H. 1979, 15-16 pp.) La ética de la responsabilidad de Jonas es una propuesta para las personas en la era tecnológica que cuidan el futuro desde la responsabilidad de lo que se hace y deja de hacer en el momento presente, es decir, que busca proteger a las generaciones futuras de las consecuencias de las acciones humanas presentes. El principio de la responsabilidad en Jonas se entiende como la capacidad de las personas para poner frenos o límites a nuestras acciones, de manera voluntaria y por convicción, para evitar que las personas lleguen a autodestruirse. Considera que esta ética es necesaria en un contexto en donde la promesa de la ciencia y la técnica moderna se ha convertido en una potencial amenaza para la especie humana, pues la tecnología ha avanzado mucho más rápido que las regulaciones éticas y legales para su uso en beneficio de la humanidad.

Regularmente sucede que los desarrolladores de distintas herra-

mientas tecnológicas persiguen un interés más bien personal que se traduce en una remuneración económica al momento de incorporarse al mercado, lo cual no puede juzgarse en términos morales como bueno o malo. No obstante, lo que sí es viable y urgente es que existan los marcos legales que regulen el desarrollo de estas tecnologías, así como los referentes éticos que hagan posible el uso crítico y responsable de estas distintas herramientas en todos los ámbitos de las sociedades.

La propuesta de Jonas de colocar el principio de la responsabilidad como fundamento ontológico de un sistema ético para las sociedades digitalizadas supone que las personas tomemos decisiones responsables en relación con las tecnologías a partir de un compromiso genuino con el bienestar individual y colectivo, y sin comprometer el futuro de las nuevas generaciones en el planeta. En cualquiera de los escenarios planteados, lo cierto es que en las decisiones humanas interfieren muchos más elementos y no siempre somos racionales ni responsables ni solidarios, por ello, siempre ha existido la necesidad de un marco legal que contribuya a la regulación de las acciones humanas propias de la irracionalidad ética del mundo.

Ética, IAGen y Educación

Ahora bien, cuatro décadas después de la obra de Jonas nos encontramos de frente con la irrupción de las herramientas de inteligencia artificial en prácticamente todos los espacios de la vida y seguimos sin contar con referentes éticos que nos orienten para un uso responsable, por lo menos en lo que se refiere a la región latinoamericana. En el ámbito educativo la llegada de las tecnologías digitales fue transformando progresivamente los procesos de enseñanza aprendizaje, incluidos los roles y funciones del docente y del alumno. La mediación de la enseñanza con tecnologías digitales ha implicado el desarrollo de nuevas competencias y habilidades digitales tanto en el profesorado como en el alumnado que son necesarias en los nuevos escenarios educativos. Esta condición de emergencia también ha modificado la estructura, gestión y administración de las instituciones educativas, las cuales transitan por una transformación digital,

más o menos organizada, dependiendo de la región en donde nos encontremos ubicados.

Aún sin contar con un proceso sólido en la formación de docentes y alumnos en competencias digitales, nos enfrentamos hoy en día a las herramientas de la inteligencia artificial en el ámbito educativo sin tener suficiente claridad sobre los beneficios o afectaciones que pueden tener en los procesos de enseñanza aprendizaje. Se considera que herramientas como el asistente virtual inteligente son ese tipo de experiencias que pueden aportar favorablemente en la atención personalizada de las necesidades de aprendizaje de los alumnos. También se han realizado experimentos de llevar al aula presencial el ordenador portátil o los dispositivos para digitalizar la enseñanza y potenciar el aprendizaje del alumnado. Es muy pronto para saber si los objetivos de estos experimentos se han logrado porque desconocemos el nivel de competencia digital desarrollado tanto en el profesorado como en el alumnado, al menos en nuestro contexto en donde el proceso de transformación digital de las instituciones educativas no ha sido articulado suficientemente.

En estos procesos de transformación digital las instituciones educativas se encuentran frente a la disyuntiva de integrar satisfactoriamente las herramientas digitales y de la inteligencia artificial para mediar la enseñanza o rechazarlas para priorizar la enseñanza presencial arriesgándose a ampliar la brecha que existe entre la educación digital y la educación presencial. Para Andrés Pedreño (2022), la inteligencia artificial y los sistemas de Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) pueden contribuir favorablemente en la disminución de esta brecha, pues tanto las instituciones educativas presenciales como virtuales se pueden beneficiar de toda la información que se almacena y procesa para mejorar la práctica docente y la calidad educativa, al automatizar los procesos más rutinarios liberando tanto a docentes como administrativos para realizar actividades más productivas en cada uno de sus ámbitos de intervención educativa.

En los últimos años se han producido avances muy considerables en torno a la Inteligencia Artificial y al Procesamiento de Lenguaje Natural. Por ejemplo, el deep learning entrena a un ordenador para que realice tareas como las que hacen los seres humanos, el reconocimiento del habla, la identificación de imágenes o, incluso, hacer predicciones. (...) Otras propuestas como el GPT-3, han propiciado un nuevo modelo de IA que permite generar lenguaje escrito. Gracias a este algoritmo, el usuario sólo tiene que comenzar a escribir un párrafo y el propio sistema se encarga de completar el resto de la forma más coherente posible. (Pedreño, A. 2022, pág. 47).

Pedreño escribe desde el contexto de la Universidad de Alicante, en España, en donde las herramientas de inteligencia artificial han llegado unos años antes dándoles tiempo para buscar los marcos legales y referentes éticos para orientar su incorporación de forma fiable para los seres humanos.

En el año 2018 el Grupo interdependiente de expertos de alto nivel sobre inteligencia artificial, creado por la Comisión Europea redactaron un documento titulado *Directrices éticas para una IA fiable*, en el cual se plantea la necesidad de promover sistemas de inteligencia artificial fiable. La fiabilidad está compuesta de tres ámbitos que se tienen que satisfacer a lo largo de todo el ciclo de vida de los sistemas de IA.

- a) Debe ser **lícita** en el sentido de que cumple con todas las leyes y reglamentos aplicables en el contexto en el cual se introduce el sistema de IA
- b) Debe ser **ética**, de tal forma que el sistema de inteligencia artificial garantice el respeto de los principios y valores éticos reconocidos y aceptados
- c) Debe ser **robusta** desde un punto técnico como social ya

que los sistemas de IA, incluso si las intenciones son buenas, pueden provocar daños accidentales hacia las personas y las sociedades en general.

En cuanto al enfoque ético de las Directrices está basado en el esquema de derechos fundamentales reconocidos y garantizados para la Comunidad Europea y los principios que destacan para regular los sistemas de la inteligencia artificial son: el respeto de la autonomía humana, la prevención del daño y la equidad y explicabilidad. En este contexto es fundamental que sean reconocidas y atendidas las tensiones que pueden surgir entre estos principios, así como tomar en cuenta y priorizar la atención a los sectores que son más vulnerables en las sociedades. El punto de partida de este documento es que, si bien los sistemas de inteligencia artificial aportan beneficios sustanciales a las personas y a la sociedad en general, también pueden desencadenar daños que resultan difíciles de medir o cuantificar principalmente sobre las personas y su dignidad humana. La propuesta de las *Directrices éticas* puede servir de base para que las instituciones educativas revisen sus códigos de ética y, a partir de realizar los ajustes necesarios, propongan rutas o vías sobre las cuales avanzar en la incorporación responsable de las tecnologías digitales y herramientas de inteligencia artificial en las aulas.

Otro documento que puede servir como referente en el ámbito educativo es *Recomendaciones sobre la ética de la inteligencia artificial* (2021), en donde la UNESCO reconoce que las herramientas de inteligencia artificial tienen el potencial de ser de gran utilidad para la humanidad y se pueden obtener enormes beneficios de éstas. El objetivo de este documento es “(...) servir de base para poner los sistemas de IA al servicio de la humanidad, las personas, las sociedades y el medio ambiente y los ecosistemas, así como prevenir daños.” (UNESCO, 2021, pág. 14)

Es un documento que pretende ofrecer un marco normativo que no sólo vincula los principios y los valores que deben regir a la IA, sino que también propone recomendaciones para la aplicación práctica

de éstos, poniendo atención en la inclusión, las cuestiones de igualdad de género y la protección del medio ambiente y los ecosistemas. Para lograr su objetivo, la UNESCO hace un llamado a las comunidades, nacionales y regionales para sumar esfuerzos de forma responsable y lograr los siguientes objetivos:

- a) Proporcionar un marco universal para que los Estados estén en condiciones de formular sus leyes, políticas y otros instrumentos relativos a la IA
- b) Proporcionar orientaciones a las acciones de las personas, grupos, comunidades, instituciones y empresas para asegurar la incorporación de la ética en los sistemas de inteligencia artificial
- c) Proteger y promover el respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales, la dignidad y la igualdad de las personas, así como salvaguardar los intereses de las generaciones presentes y futuras.
- d) Fomentar el diálogo multidisciplinario y pluralista sobre la ética de los sistemas de AI
- e) Promover el acceso equitativo a los avances y las herramientas de la IA, sobre todo en las regiones de ingreso mediano y bajo

En relación con los principios y valores, se considera que tienen que estar orientados hacia el ser humano y la conservación de su bienestar en la sociedad. Los principios que se proponen desde la UNESCO para regular los aspectos éticos de los sistemas de IA son: proporcionalidad e inocuidad, seguridad y protección, equidad y no discriminación, sostenibilidad, derecho a la intimidad y protección de datos, transparencia y explicabilidad, supervisión y decisiones humanas, responsabilidad y rendición de cuentas, sensibilización y educación y gobernanza y colaboración adaptativas y de múltiples partes interesadas.

Si bien es cierto que estos documentos y propuestas para regular los sistemas de inteligencia artificial desde un marco ético de referencia han sido desarrollados desde el contexto de la Comunidad Europea nos sirven de referencia para pensar sobre la problemática planteada y proponer orientaciones para avanzar en la regulación ética jurídica de estos sistemas desde el contexto latinoamericano. Desde el ámbito educativo, los principios de ambos documentos sirven de guía para revisar los códigos de ética de las instituciones educativas y que rigen todos los procesos de la comunidad escolar, incluida la enseñanza en el aula. No obstante, esta propuesta implica el riesgo de seccionar por áreas a la ética, de tal forma que las acciones humanas aparecen como incongruentes entre los niveles formal y material. Para Luna A. (2022) “El seccionar a la ética la reduce a una acción “por áreas” que además de limitarla conceptualmente, la obnubila en su potencia transformadora de las condiciones actuales, porque permite una “acción humana” por ámbitos cuyas motivaciones pueden ser diferentes y hasta relativas (...)” (pág. 2)

Frente a esta dificultad, Luna (2022), propone una conceptualización sobre la ética que es en contraposición integradora en donde las personas son capaces de integrar los principios y valores en los distintos aspectos de la realidad en la vida cotidiana. La cotidianidad implica tanto el deber ser como los aspectos culturales, ideológicos, roles y aspiraciones humanas. Luna establece “(...) una relación de la ética con los valores de la humanidad y con sus virtudes; pero también con la capacidad de toda persona para cuestionarlos, modificarlos y reorientarlos hacia otros lados, algunos incluso dignos de reprobación por los daños que causan a la colectividad, al medio ambiente y al planeta.” (pág. 5-6).

Es notorio cómo la ética en la era digital tiene un papel preponderante, porque guía las acciones de las personas, de los grupos, de las instituciones. Evidentemente existen varias éticas en este momento, desde aquellas notorias como lo es el caso de la utilitarista que propone la sociedad capitalista; hasta otras mientras de ser o proceder, desde valores distintos que valdría considerar en la construcción de

contrapesos necesarios al individualismo y competencia del capitalismo. Un buen ejemplo muy interesante es el movimiento UBUNTU cuyo significado y objetivo son:

Ubuntu. “Humanidad hacia otros”. De origen zulú y con mucho que reivindicar, Ubuntu es visto como un modo de vida enfocado en el respeto, la lealtad y cuidado de las personas y las relaciones de estas con la comunidad. Surge del dicho popular «Umuntu, nigumuntu, nagumuntu» que en Zulú significa « una persona es una persona a causa de los demás». «Si todos ganan, tú ganas» es uno de los preceptos de esta filosofía africana que destaca por valores como la empatía, la cooperación y el bien común. Ubuntu es una práctica mental que prospera lejos del individualismo moderno típico de Occidente. (Estrada, 2021, párr. 1).

Este movimiento trata de responder y superar la lógica de mineralización de la vida, exacerbada en la era digital y de Cuarta Revolución Industrial, con una estrategia comunitaria, que es ética del bien común, lo que significa un cuidado de la vida, de los otros, del planeta y una defensa de lo humano, antes de cualquier otro asunto. en esta lógica, de acuerdo con Estrada (2021):

[...] la filosofía de Ubuntu proviene de la comprensión de que la vida de cada uno está profundamente ligada a la del otro y de la elección de utilizar el poder personal para comprometerse con el bien común, por oposición a la creación del bien individual aislado. Ubuntu es muy claro. Empoderar a través del bienestar colectivo es el imperativo máximo de una forma de comprender la vida tan revolucionaria como única. Aprendamos más de ella y rijámonos menos por el individualismo occidental. Al fin y al cabo, todos dependemos de todos y sin ese espíritu de unidad que defiende Ubuntu, no seríamos nada.(Estrada, 2021, párr. 8).

En el orden de lo dicho, una ética de la colectividad es apropiada, porque nos lleva a pensar en todos, no sólo en el mercado, a privilegiar a la vida y a lo común por encima de cualquier otro asunto. En tal orden, es posible pensar en una implementación de la tecnología de datos con un sentido de comunidad, lo que implica la reducción de los impactos a las personas en sus empleos, propiedad, calidad de vida, bienestar; del planeta, los ecosistemas y los seres vivos; así como, el uso de lo digital como coadyuvante en la construcción de un mundo mejor y no sólo de uno que genere mayores ganancias.

En la educación lo dicho significa un vuelco hacia la responsabilidad común, en donde los docentes son agentes de formación de la ética de la responsabilidad, sus actividades formativas van más allá del currículum y se convierten en actos de resistencia a la sociedad utilitarista neoliberal; pero también acciones intencionadas para generar cambios históricos en la comunidad. En todo caso, la acción formativa se orienta a buscar el bien de todos en la comunidad escolar y en la sociedad en general, tal situación resulta incómoda a la lógica posneoliberal; pero es necesaria para garantizar el desarrollo de las generaciones y la supervivencia de la humanidad; pero también para generar, crear otras formas de mundo, de ser humano y una sana convivencia entre las especies que convivimos en la realidad, entre las que se encuentran ahora los seres biológicos y los tecnológicos, ahora con la incorporación de la IA en nuestras vidas.

Conclusiones

En la sociedad digital, durante una era de convivencia metavérsica, será prudente pensar cuales pueden ser las orientaciones éticas adecuadas para un mejor desarrollo de la IA en prácticamente todos los aspectos de la vida. A nivel educativo y formativo, se trata de desarrollar un posicionamiento distinto al utilitarismo de la época neoliberal, para transitar a un modelo ético donde la responsabilidad colectiva sea el “faro” de los actos humanos, incluso de aquellos que involucran cualquier tipo de tecnología. Ante el embate de la ética individualista y de competencia, inhumana que plantea el neoliberalismo, que permea todas las actividades humanas, incluida

la educación, será necesario proponer otros modelos, que, evidentemente resultan mejores.

Lo anterior es una especie de resistencia ética al modelo hegemónico, porque significa un deslizamiento hacia el bien de todos, el respeto de la naturaleza y el planeta y un uso racional y responsable (ético - normativo) de los recursos, más que un extractivismo irracional (ahora de datos). En educación se trata de formar habilidades para la responsabilidad social en los estudiantes, esto implica superar a los enfoques por competencias, a los simples procedimientos o a la aplicación acrítica de tecnología. La ética proporciona un marco en las acciones humanas, cuando su centro es la responsabilidad social, común o colectiva, establece un filtro de los actos, situado en la reflexión y la decisión de las personas en formación. De poco será útil para el avance social y la preservación del planeta un profesional que aplica bien procedimientos, pero no repara en las consecuencias de los actos.

Formar la ética de la responsabilidad es, sin duda un reto en la educación actual, nuestros profesionales deben reflexionar sobre los impactos de sus actos en la colectividad y, por ende, aprender a tomar decisiones para privilegiar el bien común, aunque esto, eventualmente signifique una reducción de las ganancias o de la velocidad de implementación tecnológica. Lo dicho es un cambio axiológico, donde importa más la vida y el bienestar de las personas, antes que la ganancia o el desarrollo empresarial. Lamentablemente esto es una aspiración complicada, porque la voráGINE del capitalismo neoliberal impulsa con cada vez mayor fuerza, un uso de la IA para la extracción de la vida, indiscriminada e inhumana. Formar la ética, en suma, es incorporar la responsabilidad y el bien común como “faros” de toda acción humana y colectiva.

Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Ética Posmoderna*. Siglo XXI Editores. México.
- Castro Rivera, F. (2024). *El imperativo categórico*. Antología de ética. Dirección Académica de Formación Integral. Universidad Anáhuac
- Estrada, G. (2021). *UBUNTU*. <https://www.mundoenmovimiento.org/articulo/ubuntu/>
- Jonas, H. (1995). *El principio de la responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Editorial Herder. Barcelona.
- UNESCO. (2022). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Documento Oficial. Francia.
- UNESCO. (2023). *Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación*. Documento Oficial.
- GARTNER (2024). *Las 10 principales tendencias tecnológicas estratégicas de Gartner para 2024*. <https://www.gartner.es/es/articulos/las-10-principales-tendencias-tecnologicas-estrategicas-de-gartner-para-2024>
- González, M. y Martínez, D. (2020). *Dilemas éticos en el escenario de la inteligencia artificial*. Economía y Sociedad, Vol. 25, N.º 57, pp. 1-17 EISSN: 2215-3403 URL <http://www.revistas.una.ac.cr/economia>
- Comisión Europea (2019). *Directrices éticas para una IA fiable*. Documento oficial. Bruselas
- Luna, A. (2022). *Ética analógica de la vida cotidiana* en Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana. Vol. 7. Núm. 16. Colombia. Disponible en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=668172353013>

Moreano, X. (2022). *La 5ta revolución industrial ¿Qué es y cómo nos cambiará la vida?* <https://es.linkedin.com/pulse/la-5ta-revoluci%C3%B3n-industrial-qu%C3%A9-es-y-c%C3%B3mo-nos-vida-moreano-calero>

UNESCO. (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá*. UNESCO. https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2021/11/Pathways-to-2050-and-beyond_ESP-1.pdf

El “Enfoque de las capacidades” y la Nueva Escuela Mexicana

Fernando Torres García

Escuela Superior de Educación Física CDMX-UPN 153, miembro
del SNII, nivel I

<https://orcid.org/0009-0000-9221-9752>

Introducción

La intención del presente trabajo es realizar un acercamiento al planteamiento de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum que ha recibido diferentes nombres: “enfoque de las capacidades” “enfoque del desarrollo humano” o “enfoque de la capacidad”, la razón es que su propuesta aparece en las primeras páginas del Plan de Estudios de Educación Básica 2022. En un primer momento expongo el contexto social, ya que parto de la idea, que, para una mejor comprensión de todo fenómeno social, es preciso “Dar con la realidad” como lo proponen Beuchot y Jerez (2015). De manera breve menciono como nuestro país ha vivido una crisis que parece no terminar nunca, crisis sin precedente, marcada por: la corrupción, el narcotráfico, la pobreza extrema, el desempleo, etc., esto provocado en buena medida por el capitalismo salvaje (neoliberalismo) que fue implementado desde los años 80’s del siglo pasado por los gobiernos en turno, y como esta situación se ha ido modificando de manera paulatina en algunos aspectos a partir del 2018 con la llegada de AMLO a la presidencia de la república, a partir de ese momento la oposición (partidos políticos perdedores, empresarios, medios de comunicación tradicionales, intelectuales y empresarios) iniciaron una confrontación sin precedentes en la historia del país. Con su llegada al poder, la nueva administración anuncio la Cuarta Transformación (4T) y con ello la implementación de una nueva propuesta educativa denominada la Nueva Escuela Mexicana, los ataques sobre el proyecto no se hicieron esperar.

En un segundo memento, abordo los planteamientos de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum y su “Enfoque de las capacidades”, ella tiene un reconocimiento a nivel internacional por su obra.

En sus textos trabaja temas como: la dignidad humana, los derechos humanos, el feminismo, la libertad y la justicia social. Se aborda la temática de las capacidades dando respuesta a la pregunta ¿qué son las capacidades?, acto seguido presento su propuesta de las diez capacidades que propone en su trabajo, se cierra el trabajo con un apartado sobre: educación, desarrollo humano y ciudadanía, donde expongo sus ideas centrales sobre los mismos.

El contexto social y el Plan de Estudios de la NEM

Una cuestión básica que nos permite dar cuenta de un fenómeno social es dar con la realidad (Beuchot y Jerez, 2015), es tener presente lo que acontece en un preciso momento de la historia, lo que ha sucedido y lo que sucede, permitiendo un mejor nivel de comprensión. Es un lugar común decir que nuestro país ha vivido una crisis sin precedentes de los inicios de los años 80’s a la fecha: el narcotráfico, la violencia interminable, la discriminación, la pobreza y la pobreza extrema, desempleo y la inseguridad, problemas sociales que laceran de una manera evidente al conjunto de la sociedad, causando mayores estragos en los que menos tienen. Limitando el acceso a la salud y a la educación, de tener una vivienda digna. Lo anterior es producto de la instauración del modelo neoliberal implementado por los gobiernos en turno, este modelo ha sido caracterizado como el capitalismo depredador, a éste se le puede sumar la corrupción de la clase gobernante: desde la presidencia de la república hasta el empleado que está al frente de una oficina de gobierno, a ellos se puede sumar buena parte de la clase política de todo cuño y a los empresarios que se enriquecieron a la sombra del poder.

Nuestro país vivió un momento que marca un antes y un después, me refiero a las elecciones del 2018 cuando un candidato que no pertenece al oficialismo gana la presidencia de la república, este momento ha marcado la historia reciente sin lugar a dudas, amplias masas de la población dieron un voto al candidato opositor (en ese

momento). Es importante mencionar que el voto emitido al candidato Andrés Manuel López Obrador (AMLO) es: 1) Por el hartazgo de un amplio sector de la población a los gobiernos anteriores y 2) porque millones de mexicanos sienten que alguien los representa a partir de su lema de campaña “primero los pobres”.

Esto dió la pauta para que sus opositores (los partidos políticos PRI, PAN Y PRD que perdieron las elecciones), la clase empresarial (que se benefició de las anteriores administraciones), intelectuales al servicio de quien detentaba el poder político (intelectuales orgánicos) y los medios de comunicación tradicionales (las televisoras TV Azteca y Televisa) y los diarios impresos, implementaran una de las confrontaciones más virulentas que contra AMLO, su gabinete, su partido y sus seguidores. Confrontación que a punto de terminar su sexenio continua y que sin duda continuará (seguramente con otros matices) contra la virtual presidente de la República la Dra. Claudia Sheinbaum.

Describir el contexto anterior era necesario, ya que en el inicio de su periodo el presidente anuncio con bombo y platillo una nueva visión sobre la educación básica denominada “Nueva Escuela Mexicana” que se fue gestando durante su sexenio y fue dándose a conocer en los documentos de la Secretaria de Educación Pública para saber de que se trataba: Modelo Educativo: Nueva Escuela Mexicana (2019), Plan de Estudios de la educación básica 2022 (primera versión), La Nueva Escuela Mexicana, Programas sintético y Libros de Texto Gratuitos (2023) y La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.

El Plan de Estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que tiene como marco el proyecto impulsado por el gobierno en turno: la Cuarta Transformación “4T” proclamada por AMLO, este proyecto educativo tiene como rasgos distintivos: la educación es un derecho fundamental, ella debe promover la transformación de la sociedad, y debe ser una educación para toda la vida, siendo la calidad otro de sus aspectos centrales. Los principios de la NEM son: “Fomento de la identidad con México, Responsabilidad ciudadana y social,

la Participación en la transformación de la sociedad, Respeto de la dignidad humana, Promoción de la interculturalidad y la cultura de la paz, Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente.” (SEP, 2023).

Los medios de comunicación se encargaron de difundir la noticia, “La SEP presentó el martes el Plan de Estudios de Educación Pre-escolar, Primaria y Secundaria, que iniciará su implementación con una prueba piloto en al menos 30 escuelas por entidad federativa, durante el ciclo escolar 2022-2023.” (Aristegui noticias, 17 Aug, 2022). En su conferencia matutina “la mañanera” el presidente expresó “Entre sus objetivos también se contempla erradicar <<el neoliberalismo implantado en la educación>>, al considerar que promueve el individualismo, consumismo y tradicionalismo.” Obviamente el mandatario se refiere a los Planes implementados en los sexenios anteriores, que promovían una pedagogía por competencias¹.

Es importante mencionar que las críticas al proyecto no se hicieron esperar, un número importante de opositores al régimen (muchos de ellos sin ser especialistas en educación) realizaron críticas devastadoras cuya intención era golpear al presidente y a los autores del proyecto, otras críticas serias vinieron de especialista en educación que sirvieron para corregir los fallos y errores del proyecto (que para alguno eran muchos), una de las observaciones hacia el Plan de estudios fue ponerlo en práctica por la premura con que se implementó. El Plan de estudios sin duda es “hijo de su tiempo”, un gobernante que pretende realizar una transformación, debe tener claro que la educación es uno de los elementos esenciales para llevarla a cabo. Sin embargo, hay que decir que el sentir de miles de profesores es que AMLO en el campo educativo “quedo a deber” y mucho, un ejemplo de ello es: un sexenio en que hay tres secretarios de educación habla de la poca importancia que se le brindo a la educación. Es importante destacar que en la fundamentación del Plan de Es-

1 La pedagogía por competencias que proviene del mundo empresarial, ella tiene por objetivo hacer competente a las personas para su vida laboral.

tudios están presentes un número importante de pedagogos, pensadores y filósofos que han realizado aportes significativos al campo de lo educativo como: P. Freire, P. Latapi, Boaventura Dos Santos, E. Levinas, A. Puigros, H. Giroux, P. Meirieu, A. Diaz Barriga, I. Dussel y muchos más. A continuación, realizaré un acercamiento a la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, la razón es que sus planteamientos sobre las capacidades aparecen en las primeras páginas del Plan de Estudios de Educación Básica 2022.

Martha Nussbaum y el “enfoque de las capacidades”

¿Quién es Martha Nussbaum?

Una filósofa Norteamérica que tiene un amplio reconocimiento a nivel internacional, los temas que aborda son: la ética, la justicia social, derechos humanos, el feminismo y el papel de las emociones. Cuenta con una obra muy importante, más de 20 libros, sus primeros textos son de los años 80's pero será en años 90's cuando aparecen textos que la dan a conocer como una autora importante, por ejemplo: “La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega” (1995 en español); “El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal” (2005 en español) hasta la segunda década del presente siglo “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades” (2010) “Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano” (2012 en español) y “La monarquía del miedo: Una mirada filosófica a la crisis política actual” (2019 en español).

Tiene en su haber numerosos reconocimientos internacionales, uno de los más importantes es: en 2012 fue galardonada con el Premio Príncipe de Asturias de Ciencias Sociales, y tiene en su haber varios Doctor Honoris Causa por diversas universidades.

¿Cuál es su planteamiento central?

Es conocida internacionalmente por su planteamiento teórico denominado <<enfoque de las capacidades>> o <<enfoque del desarrollo humano>>, de entrada, Nussbaum va decir “Yo uso el plural, <<capacidades>>, para enfatizar que los elementos más importantes de la calidad de vida de las personas son plurales y cualitativa-

mente distintos: la salud, la integridad física, la educación (...).” “el enfoque se ocupa de la injusticia y la desigualdad sociales arraigadas y en especial de aquellas fallas u omisiones de capacidades que obedecen a la presencia de discriminación o marginación.” (2012, p. 38-39) Lo primero que hay que destacar es: la vida y concretamente la calidad de vida de los integrantes de toda sociedad, para que ella se realice deben estar presentes más “capacidades” como una buena salud y acceso a la educación, y que, sectores importantes de la sociedad no pueden disfrutar, razón por lo que la autora plantea el tema de la injusticia y la discriminación.

Sus planteamientos son producto de una colaboración con Amartya Sen el economista hindú que gana el Premio Nobel de Economía en 1998 y años más tarde y no menos importante el premio Princesa de Asturias en Ciencias Sociales 2021 por “su trayectoria intelectual [que] ha contribuido de manera profunda y efectiva a promover la justicia, la libertad y la democracia.” (<https://www.rtve.es/noticias>).

La filósofa norteamericana plantea la pregunta ¿Qué son las capacidades? Para saberlo nos dice que tiene que ver con la respuesta a otra pregunta ¿Qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Para dar una primera respuesta recurre a Sen y él la define como “un conjunto de oportunidades (habitualmente relacionadas) para elegir y actuar.” (citado por Nussbaum, 2012, p. 40), a este conjunto el autor hindú las denomina <<libertades sustanciales>>, podemos destacar dos palabras claves “elegir” y “actuar” que una persona realiza al implementar un conjunto de oportunidades. La elección tiene que ver con la libertad: un joven elige estudiar una carrera y acto seguido, lleva a cabo un conjunto de acciones: espera la convocatoria, estudia para hacer un buen examen y ser aceptado en la misma. Es importante mencionar que para Sen y Nussbaum hay una estrecha relación entre las capacidades y la libertad, por ello nos dice la filósofa norteamericana la capacidad “viene hacer, por lo tanto, una especie de libertad: la libertad sustantiva de alcanzar combinaciones alternativas de funcionamiento.” (idem, p. 40). Una persona logra

una capacidad cuando es capaz de realizar combinaciones, esto es de poner en juego nuevos funcionamientos que le es posible lograr. Aquí aparece una palabra clave que es la de <<funcionamiento>>, se entiende por éste, cuando una persona logra ejecutar una acción y obtener un buen resultado. El funcionamiento es una de las caras de la moneda, la otra es la capacidad, por ello no puede entenderse la una sin la otra.

Nussbaum hace una precisión cuando aclara que a las “libertades sustanciales” de Sen, ella le llama “capacidades combinadas” y las define como “la totalidad de las oportunidades que dispone para elegir y para actuar en su situación política, social y económica concreta.” (2012, p. 40)

A las capacidades combinadas hay que tener presentes la <<capacidades internas>> ellas tienen que ver con aquellos rasgos propios de la persona como son: su personalidad, su capacidad intelectual y emocional, sus posibilidades de aprender y sus capacidades perceptuales. Son estas, a las que la sociedad en su conjunto se encarga de estimular y desarrollar a través de un mecanismo fundamental: la educación que llevan a cabo los adultos, en los espacios escolares y en el ámbito familiar con, el apoyo emocional, la generación de hábitos y el vínculo amoroso, estas capacidades son de suma importancia, ya que son parte integrante de las combinadas. Nussbaum va a expresar que “Las capacidades combinadas se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales/políticas/económicas en las que pueden elegir realmente el funcionamiento de aquellas” (idem., p. 41). Por lo anterior es evidente, que no es posible “imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas sin que antes produzca las capacidades internas.” (idem, p. 42)

Nuestra autora en su planteamiento de crear capacidades para el desarrollo humano, presenta diez capacidades que a su juicio ella considera centrales:

1. *Vida*. Poder vivir hasta el término de una vida humana de duración normal; (...).
2. *Salud física*. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva (...).
3. Integridad física. Poder desplazarse libremente de un lugar a otro
4. *Sentidos, imaginación y pensamiento*. Poder utilizarlos los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo <<verdaderamente humano>> (...).
5. *Emociones*. Poder sentir apego por las cosas y personas externas a nosotros y a nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros (...).
6. *Razón práctica*. Poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de la propia vida. (...).
7. *Afiliación*. a) Poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos (...). b) Disponer de las bases necesarias para que no sintamos humillaciones y sí respeto por nosotros mismos. (...).
8. *Otras especies*. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
9. *Juego*. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.
10. *Control sobre el propio entorno*. a) Político. Poder participar de forma efectiva en las decisiones políticas que gobiernan nuestra vida; (...). b) Material. Poseer propiedades. (Nussbaum, 2012, p. 53-55)

La primera capacidad sin duda es fundamental, ya que sin vida no es posible hablar de las otras capacidades, su enfoque apuesta por la vida ya que es un su objetivo es impactar sobre el desarrollo humano y cuando hablamos de desarrollo, su significado es “creación de nuevas funciones”, seguramente lo que nuestra autora tiene en mente es: de crear funciones para dar vida a la vida. Las acciones que realiza un ser humano sobre otro ser humano, deben tener la intención de marcar de manera significativa a ese nuevo ser, un nuevo ser se convierte en humano cuando el otro lo “abraza con su humanidad” (Torres, 2021).

Aunque la autora va destacar que hay dos capacidades que juegan un papel de “primer orden”, ellas son: la afiliación y la razón práctica. Ya que son las que organiza y planifican, ocupando un lugar sin duda central sobre las otras. Nussbaum nos dice que la segunda es la que se encarga de ir disponiendo de un modo conveniente a las demás, incluso la propia vida. Es algo así como una sabiduría práctica, es la *phrónesis* aristotélica, es donde hace acto de presencia la prudencia para elegir y ordenar, el mejor funcionamiento de la persona. Con respecto a la segunda, su presencia esta sobre las demás, ya que ella da la posibilidad de mostrar que somos capaces de poder establecer relaciones sociales impregnadas de humanidad, de respeto y responsabilidad por el otro y por los otros, aquí puede hacer acto de presencia Levinas y su planteamiento ético, “yo soy responsable del otro”, el “otro” es más importante que “yo”.

A lo largo de su obra la autora va considerando aspectos que apuntalan de una manera muy clara su enfoque y su propuesta de las diez capacidades. A continuación, menciono algunos de ellos:

- Fomentar capacidades es generar espacios de libertad.
- La noción de libertad de elección está suscrita en el concepto mismo de capacidad.
- Las capacidades son “derechos esenciales” de todos los ciudadanos. (2010)
- El respeto a la dignidad humana requiere que los ciudadanos alcancen un alto nivel de capacidad, en las diez que propone.
- Garantizar las diez capacidades a todos y a todas es condición necesaria para que exista justicia social.
- El enfoque de las capacidades está estrechamente vinculado a la defensa de los derechos humanos.
- Los derechos fundamentales no son más que palabras hasta que la acción del Estado los convierte en reales.
- Su enfoque hay un principio fundamental “la persona es un fin en sí mismo”. (Nussbaum, 2010, 2012)

A lo largo de su obra observamos que la libertad, la dignidad, los derechos humanos y la justicia social, son aspectos claves en la formación de una sociedad democrática y ellas son claves para el desarrollo humano de todos y todas. Para crear capacidades deben estar presentes condiciones mínimas que permitan a las personas situarse en contextos para estar ante la posibilidad de crear capacidades, que les permita acceder a una vida digna. Para ello se requiere de un compromiso de los gobiernos en turno y de la clase política, ellos deben estar a la altura de la realidad de sus gobernados elaborando políticas públicas a favor de los que menos tienen, a los que siempre han vivido en la marginación casi absoluta. Es momento que la “dignidad humana” haga acto de presencia en serio para que esas capacidades puedan lograrse, ya que su garantía como bien lo plantea nuestra autora es una condición sine qua non para que este presente la justicia social.

Sobre la justicia social hay un requerimiento central: “el respeto por la dignidad humana obliga a que todos los ciudadanos y las ciudadanas estén situados por encima de un umbral mínimo amplio de capacidad de todas y cada una de las diez áreas.” (Nussbaum, 2012, p. 56)

Educación, desarrollo humano y ciudadanía

En sus textos va realizando aportes sobre el campo de lo educativo, partiendo de la idea de que se vive una crisis sin precedentes en la educación y sin duda no le sobra razón, esta crisis se manifiesta nos dice la filósofa norteamericana, en lo se enseña a los jóvenes universitarios en las sociedades con regímenes democráticos, los que dirigen los destinos de esos países tienen una prioridad y ella es: el dinero, las ganancias e incrementar el Producto Interno Bruto. Olvidando que la educación debe dotar de ciertas aptitudes que son fundamentales para la creación y fortalecimiento de una sociedad democrática.

De seguir con un sistema educativo cuya prioridad es la formar a jóvenes en competencias estrictamente técnicas “las naciones de todo

el mundo en breve producirán generaciones enteras de maquinas utilitarias” (Nussbaum, 2010, p. 20), hombres y mujeres profesionistas convertidos en trabajadores-robots que son fácilmente manipulables, que son altamente calificados y eficientes para los interés del capital, pero que les ha sido coartada la capacidad de “pensar por si mismos, [de] poseer una mirada crítica.” (idem. p. 21) sobre los acontecimientos que suceden en su entorno: la corrupción, la pobreza, la violencia, etc. “

Otro aspecto que destaca nuestra autora, tiene que ver de como en un buen número de naciones están desapareciendo “las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades” (idem, p. 22), ya que para los que elaboran los diseños curriculares no los consideran importantes (son contenidos “inútiles”), sabemos que una clase gobernante que esta al servicio del capital económico (la oligarquía), va “eliminar lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitiva en el mercado global” (idem, p. 24), con el avance desmedido del gran capital a nivel mundial, el capitalismo cognitivo es sumamente valorado por los especialistas en el curriculum² y este les viene como “añillo a dedo” a los señores de gran capital. Es por esta razón que las carreras humanísticas y de artes son relegas o eliminadas por quienes están a cargo de los diseños e incluso a nivel social son desdénadas por los padres de familia, quienes consideran que son carreras con pocas o nulas probabilidades de que sus hijos sean exitosos económicamente.

Estamos asistiendo a lo que durante mucho tiempo hemos considerado como uno de los aspectos más valiosos del espíritu humano se esta tirando por la borda, por ello nos dice Nussbaum que

2 En el periódico La Jornada del domingo 28 de julio de 2024 aparece la siguiente nota “Asignatura de filosofía desaparece del bachillerato “justo cuando los jóvenes más las necesita”: especialista. En la nota el filósofo Gabriel Vargas en entrevista expreso “no solo desaparecen las asignaturas filosóficas, también prácticamente eliminan la ética, justo en un momento en la trayectoria de vida de los alumnos cuando más requieren de una formación en valores”, lo cual resulta incomprensible para una administración que pretende realizar la transformación que pregonan.

“aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno (...).” (idem, p. 23)

La educación que gana terreno es donde se adquieren las competencias técnicas para el trabajo. Es por ello que “La idea de rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro” (idem. p. “26). Ella tiene una preocupación de que las otras capacidades puedan perderse, tiene en mente la creatividad, la imaginación, la emoción y el pensamiento crítico. Que como bien sabemos estas son parte fundamental en la formación de los seres humanos, y estas están presentes en las humanidades y todo lo que tiene que ver con el arte, ella nos da la posibilidad de dar cuenta del “otro” y generarnos la “capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo.” (p. 27). Esto es crear o elaborar nuevas maneras para estar con el “otro” o los “otros” de acompañarlos, de acogerlos para brindar las ayudas necesarias y paliar sus malestares y sufrimientos, la compasión, es uno de los sentimientos que va a conmover nuestra condición humana, es simplemente una respuesta al sufrimiento de los que sufren.

La filósofa hace una distinción tajante en la educación para la renta y la educación para la ciudadanía, la primera como ya lo he menciono la rigen las leyes del mercado, la segunda con el arte y las humanidades. No se trataría de menospreciar a una en detrimento de la otra, considero que debe existir un equilibrio entre ella, porque como bien expresa Nussbaum “La educación nos prepara no solo para la ciudadanía, sino también para el trabajo y, sobre todo para darle sentido a nuestra vida.” (Idem. p. 28)

Un aspecto que destaca nuestra autora cuando afirma de manera contundente “ningún sistema educativo funciona bien si sus beneficios solo llegan a las elites más adinerada” (Idem, p. 30), los beneficios de la educación deben ser recibidos por todos, nadie debe ser

excluido o marginado, está presente en nuestra Carta Magna todos los mexicanos tenemos derecho a la educación.

Observamos que en sus planteamientos esta presente ¿una educación para la renta o una educación para la democracia? En la primera esta presente la noción de <<progreso>> y este se mide cuando en una nación crece el Producto Interno Bruto³ sus esfuerzos están destinados a ese rubro en específico, aunque cuando este se incrementa no tiene ningún impacto en la disminución de la pobreza de las clases más desfavorecidas y no esta por demás decir que en esta visión la calidad de vida de los ciudadanos es lo que menos interesa, generando profundas desigualdades sociales e incluso impactando de manera negativa sobre el medio ambiente.

La educación para la renta es implementada en diversos países europeos, así como en Estados Unidos (e incluso en países en vías de desarrollo), donde la prioridad son las escuelas tecnológicas y los departamentos científicos de las universidades. En la educación para el crecimiento económico exclusivamente promueve la formación técnica de sus estudiantes, impulsando la puesta en “práctica [de] los planes de las elites orientadas a las inversiones extranjeras y el desarrollo tecnológico” (Nussbaum, 2010, p. 43), dando prioridad a los conocimientos en las áreas de la física y las matemáticas, así como la adquisición de los avances en la informática y la tecnología.

Ante esta educación es posible plantear otro tipo de educación, la filósofa norteamericana nos va decir que la alternativa “frente el modelo basado en el crecimiento económico es el modelo conocido como el paradigma del desarrollo humano” (Idem, p. 47). En este modelo la prioridad es la persona, sus posibilidades que tiene de desarrollo a partir de las capacidades que tiene y de aquellas que es capaz de lograr. Su modelo del desarrollo humano o enfoque de

3 El Producto Interno Bruto es el valor total de todos los bienes y servicios finales producidos dentro de un país durante un periodo de tiempo determinado, generalmente un año. Es una medida fundamental para evaluar la salud económica de una nación y su capacidad para generar riqueza. <https://contabilidadfinanzas.com/blog/producto-interno-bruto-pib/>

las capacidades “supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida.” (idem, p. 47)

En su obra esta presente su compromiso con la democracia, con la dignidad humana, con el respeto a los derechos humanos y la promoción de la justicia social. Para trabajar en pos de la democracia, la clase gobernante debe generar espacios para promover oportunidades para: una vida digna, la libertad de elegir a sus gobernantes, libertad de expresión para disentir, así como espacios para el disfrute personal y colectivo, de todos los sectores sociales.

Para la autora su planteamiento del “desarrollo humano” no es algo utópico o una desmesura, incluso el acceso a la educación, al trabajo, a una vivienda digna y demás derechos de todos y todas las ciudadanas, están inscritos en las constituciones de número importante de países que tienen regímenes democráticos.

Por ello es, que quienes gobiernan los destinos de un país y se ufanan de respetar y promover la democracia de sus ciudadanos, deben tener presentes las diez capacidades ya expuestas.

Para ello Nussbaum plantea una pregunta ¿Qué aptitudes deberá inculcar en sus ciudadanos? Su respuesta es:

- La aptitud para reflexionar sobre las cuestiones políticas que afectan a la nación, (...).
- La aptitud para reconocer a los otros ciudadanos como personas con los mismos derechos que uno, aunque sean de distinta raza, religión, género u orientación sexual, (...).
- La aptitud para interesarse por la vida de los otros, (...).
- La aptitud para imaginar una variedad de cuestiones complejas que afectan la trama de una vida humana en su desarrollo y de reflexionar sobre la infancia, la adolescencia, las relaciones familiares, (...).
- La aptitud para emitir un juicio crítico sobre los dirigentes políticos, (...).

- La aptitud para pensar en el bien común de la nación como un todo, (...).
- La aptitud para concebir a la propia nación como parte de un orden mundial complejo (...). (2010, p. 48).

En primer lugar, la aptitud y las aptitudes, permite operar de manera competente a una persona en una determinada actividad, una persona es apta para realizar algo.

Sobre estas aptitudes en primer lugar esta presente: la reflexión, esto significa que este presente el pensamiento, pero no cualquier pensamiento sino el pensamiento crítico, en su obra la filósofa norteamericana lo propone. Pensar críticamente para cuestionar aquello que nos pretende imponer (en lo económico, social, político o cultural) y luchar en contra de ello. Esto es posible con un juicio crítico sobre los dirigentes políticos corruptos o los que votan leyes que sumen en la pobreza a millones de conciudadanos y después los ciudadanos cuando van a votar son capaces de emitir un “juicio crítico” sobre esos políticos y los partidos que representan. Uno más es la cuestión del reconocimiento (tener presente como lo plantea Freud, que todos y todas tenemos una necesidad neurótica de reconocimiento), ante ello, la responsabilidad ética sobre el “otro” o los “otros”, ella es una cuestión ineludible, ellos son sujetos de derecho al igual que yo, en esta responsabilidad está presente el interés por la vida. Estas aptitudes que deben inculcarse: reflexionar, reconocer, la vida, imaginar, juicio crítico, bien común y ser ciudadano del mundo, están directamente relacionadas con las diez capacidades a crear.

En la obra de Martha Nussbaum la educación tiene una presencia muy importante, por eso no es casual que la autora italiana Guiddita Alessandrini llama al libro que coordina “El enfoque de las capacidades: ¿una teoría pedagógica?”. Todo el tiempo insiste en lo

importante que es la educación para la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos: la dignidad humana, la justicia social, los derechos humanos, con su nación e incluso con el mundo.

Nuestra autora plantea la siguiente pregunta ¿Qué puede hacer la escuela para generar ciudadanos para la democracia? y su respuesta es:

- La escuela puede desarrollar la capacidad del alumno de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial de aquellas personas que la sociedad suele representar como “objetos” o seres inferiores.
- La escuela puede inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es indigno de un hombre; (...).
- La escuela puede desarrollar la capacidad de sentir un interés genuino por los demás (...).
- La escuela puede socavar la tendencia a alejarse de las minorías en un acto de repugnancia por considerarlas “inferiores” o “contaminantes”.
- La escuela puede enseñar contenidos reales y concretos sobre otros grupos (...) a fin de contrarrestar los estereotipos y la repugnancia que suele acompañarlos.
- La escuela puede fomentar el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada niño como un agente responsable de sus actos.
- La escuela puede promover activamente el pensamiento crítico, (...). (Nussbaum, 2010, p. 73-74)

Sin duda la escuela es un espacio de posibilidad, y aun con las críticas (con razón o sin ella) sigue siendo un espacio de formación imprescindible para las nuevas generaciones, la escuela y los maestros tenemos grandes responsabilidades para educar para la democracia,

como nos propone nuestra autora. En uno de sus primeros textos sobre educación, plantea una cuestión que para ella es central: “Una educación es verdaderamente <<adecuada para la libertad>> sólo si *produce* ciudadanos libres., ciudadanos que son libres no debido a la riqueza o al nacimiento, sino porque se saben dueños de sus propias mentes” (Nussbaum, 2005: p. 319)

Educar es crear, ¿crear qué? hábitos y habilidades, y sumar a las capacidades propuestas por Nussbaum, la capacidad de sentir, pensar y resistir, una mente abierta, una persona pensante y sintiente.

A manera de cierre

Considero que en estos tiempos en los que ha iniciado una transformación con un Plan de Estudios para la Educación Básica, ella solo puede lograrse si, la futura presidente de nuestro país, toma con seriedad la educación que se imparte en las escuelas públicas de nuestro país, no basta con discursos grandilocuentes de los que van ocupar cargos claves en la Secretaría de Educación Pública (esperemos que no sean funcionarios enanos y no estoy pensando en su baja estatura, sino que estén a la altura de las circunstancias). En ellos recae la responsabilidad de realizar acciones concretas que impacten de manera significativa a los actores: los y las alumnas, los y las maestras, los directivos y los padres de familia. Estas acciones concretas se desprenden de una Política Pública que se encargue de atender los graves problemas que aquejan a la educación de nuestro país.

Y como diría el poeta uruguayo Mario Benedetti

Si esta vez no aprendemos

será que merecemos la derrota

y sé que merecemos la victoria.

Me quedo con un dejo de esperanza, esperanza ¿de qué? de que las cosas pueden ser mejores.

Referencias bibliográficas

- Alessandrini, G. (2017). Generar capacidades: educación y justicia social. En Giuditta Alessandrini (Coord.) *El enfoque de las capacidades: ¿Una teoría pedagógica?* Quito-Ecuador: Abya-Yala <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/15238/1/El%20enfoque%20de%20las%20capacidades.pdf>
- Beuchot, M. y J. L. Jerez (2014) *Dar con la realidad. Hermenéutica analógica, realismo y epistemología*. Círculo Hermenéutico
- Guichot-Reina, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. En *Teoría Educativa* 27, 2 pp. 45-70 Ediciones Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127651/El_%A-Benfoque_de_las_capacidades%BB_de_Marth.pdf?sequence=1
- Nussbaum, M. (2014 [2005]). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Paidós
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós
- SEP (2023). La Nueva Escuela Mexicana, Plan, Programas y Libros. Subsecretaría de Educación Básica. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/>
- SEP (2023). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. Subsecretaría Educación Media Superior. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>

Torres García, F. (2021). *La docencia. Dificultades y retos del presente*. Publicar al Sur

Capacitismo e inclusión. Encuentros de frontera entre pensamiento complejo y poshumanismo

Eusebio Olvera Reyes

Escuela Normal de Especialización Dr. Roberto Solís, Candidato al SNII CO-NAHCYT.

<https://orcid.org/0000-0002-1991-940X>

Igual que la noche de la embriaguez, igual fue la vida.

¿Qué hice? ¿qué tengo entre las manos?

Solo desear, desear, desear, ir detrás de los sueños

Igual que un perro ciego ladrándole a los ruidos.

Sabines (1997)

Resumen

El presente texto explora el encuentro de conocimiento de frontera entre pensamiento complejo, poshumanismo y la teoría *Crip* como corrientes filosóficas y teóricas que pueden generar nuevas formas de pensar la inclusión, busca que las diferencias no sean vistas como problemas a resolver, sino como elementos constitutivos de la realidad humana. Muestra argumentos para reconocer que la diversidad funcional es parte integral del tejido social y biológico, se abre la posibilidad de construir una sociedad verdaderamente inclusiva que rechace las jerarquías capacitistas y celebre la pluralidad en todas sus formas.

Introducción

El capacitismo, como una forma de discriminación basada en las capacidades físicas y cognitivas de los individuos, ha sido históricamente invisibilizado en muchas esferas sociales y educativas. Las personas con discapacidades a menudo se enfrentan a barreras no solo físicas, sino también actitudinales y sistémicas que limitan su plena participación en la sociedad. Este fenómeno, si bien tiene raíces

ces profundas en las estructuras sociales tradicionales, se intersecta de manera compleja con las discusiones contemporáneas sobre inclusión y justicia social, lo cual es uno de los puntos de partida del presente artículo.

Las ideas se movilizan en tres apartados: flujo vital de fronteras, remite a la necesidad de explicar la realidad desde el conocimiento de frontera; en segunda instancia, se desarrolla: Anotaciones sobre el cuerpo y la discapacidad. Enlaces de frontera con la teoría *Crip*, hace el ejercicio intelectual de entretener los puntos de encuentro entre las teorías citadas; finalmente cierra las reflexiones con el apartado: Vivir el cuerpo discapacitado con dignidad y una agencia epistemológica, se arguye la propuesta gestada en los entrelazamientos teóricos para dar lugar a una narrativa del conocimiento desde nuevas fronteras del conocimiento.

Flujo vital de fronteras

Pensar la construcción del conocimiento en la modernidad tardía, la época del Antropoceno y la era planetaria, permite dar lugar a despliegues explicativos y comprensivos que van más allá de las lógicas explicativas comunes, exige entramar tejidos metodológicos, conceptuales y argumentativos en ánimo de religar¹ para instalarse en la intersecciones de los territorios disciplinares en el ánimo de ampliar los horizontes y fronteras implantadas entre los saberes, las artes, la tecnología y los avances de las ciencias.

La apuesta que actualmente asumen los exploradores del conocimiento es desplegar sus apuestas entre los bordes y límites de los conocimientos para conversar con la complejidad de ideas que convergen, reconocer como se trastocan y escabullen entre las fronteras

1 De acuerdo con Juan Miguel González (2018) el término religaje en el pensamiento complejo se asocia con interconectividad, conectividad, relacionamiento del conocimiento y otros conceptos que promueven la inter y transdisciplinariedad en los sistemas educativos, como un modo de enriquecimiento de los aportes de otras disciplinas, desde esta lógica el conocimiento de frontera interconecta saberes y disciplinas y sus relaciones multidimensionales, otorga un lugar a la incertidumbre, la ambigüedad, la contextualización del conocimiento y la emergencia.

reconocidas como porosas, los límites se abren entre los conceptos, las explicaciones, las didácticas, técnicas, metodologías, así como las fuentes de conocimientos compartidos, entre otros; es dar lugar a una movilización y deslizamientos entre antagonismos-complementarios disciplinares, asumir estas ideas implica atender a los planteamientos emergentes que provocan perturbaciones, variabilidad y bifurcaciones en la robustez sistémica de una disciplina, creencia o saberes, como observador de la realidad implica asumirse sensible a procesos de apertura y cierre de pensamientos fronterizos que atraviesan territorios como un desafío los elementos que se poseen y conocen, que se pierden y ganan para explicar-comprender-entreactuar con la realidad.

En palabras de Diego Bermejo (2008) crear conocimientos en la frontera disciplinar pone “de relieve la contingencia, pluralidad y complejidad de la realidad y de la racionalidad” (p. 12), en este momento histórico es notable la circulación de propuestas que se entran en el ámbito de las ciencias, las tecnologías, los saberes, y que dan cuenta de las experiencias e interpretaciones de las realidades en las que incursionamos, como ejemplo se pueden citar las ideas del pensamiento complejo y los planteamientos del poshumanismo, ambas posturas dilucidan entre la posición propositiva que tienen las personas a partir de lo inesperado, lo insospechado, la incertidumbre, en aras de asumir la posibilidad de tejer los desafíos de un mundo cambiante, sus principios son artilugios que tienen la fuerza potencial de influir en la vida Zoé² (Braidotti, 2013, García, 2023,

2 La vida Zoé explora la idea de los flujos de fuerzas dinámicas y vitales, se orienta a la posibilidad de generar alianzas para reconfigurar nuestras relaciones con la tierra y sus habitantes. Para Braidotti es la base de una ética posthumana que desafía las fronteras tradicionales y jerárquicas entre formas de vida; por su parte, Haraway, le presenta como la manifestación de una red de interdependencia que debe ser reconocida y honrada en cualquier forma de vida futura, humana o no. Aunque Edgar Morin no refiere a esta fuerza vital con este nombre, moviliza su pensamiento desde la biosfera, en una visión de la vida como un sistema interdependiente, en el que todas las formas de existencia están conectadas en una red compleja, apuesta por religie de la humanidad con la tierra-patria y el cosmos en sus

Haraway, 2020), de unir lo desunido a través de esa energía vital que se interconecta con todo el planeta como una fuerza geológica con las especies, lo humano o a modo de interrelación en el bucle individuo-sociedad especie (Morin, et, al. 2003) y hermanarse con la ecología, las otras especies y el cosmos.

El encuentro de estos dos planteamientos tiene la intención de reconocer la pluralidad de mundo o versiones del mundo (Bermejo, 2008), donde el poshumanismo como planteamiento teórico y filosófico:

[...] es un instrumento productivo en tanto capaz de sostener ese proceso de reconsideración de la unidad fundamental, referencia común de lo humano, en esta época bio-genética conocida como antropoceno, momento histórico en que lo humano se ha convertido en una fuerza geológica en condiciones de influir en la vida de todo el planeta (Braidotti, 2013, p.16)

Por su parte, el pensamiento complejo reconoce que la humanidad asume nuevas identidades que se despliegan en los tiempos actuales y la capacidad de unir lo desunido, es generar un diálogo de saberes para dar lugar a nuevas interpretaciones y afrontamientos de la realidad “A partir y más allá de sus identidades que lo enraízan en la Tierra y se inscriben en el cosmos, el hombre produce sus identidades propiamente humanas que son familiar, étnica, cultura, religiosa, social, nacional” (Morin & Brigitte, 1999. p. 61) y desde el poshumanismo se entreconecta con los acelerados avances de la tecnología y las fusiones con el cuerpo, y las posibilidades de otorgar un nuevo lugar epistemológico al cuerpo de las personas con discapacidad.

La generación de conocimiento de frontera en este momento implica una cooperación disciplinar y social desde lo intergeneracional, posibilidad que implica desplegar las oportunidades de acceder a

múltiples dimensiones. El punto de encuentro entre estos planteamientos es que la vida es un flujo continuo de interacciones, donde los seres humanos son un nodo en la red compleja de la existencia.

los beneficios producidos por la ciencia, la tecnología y el acceso universal a los derechos, mismos que pueden ser orientados hacia el bienestar de vida y el religar la diversidad funcional más allá de las convencionalidades, en aras de reconfigurar las explicaciones de las añejas problemáticas de injusticia, invisibilización y capacitismo³.

El propósito de este texto es entretener reflexiones que buscan establecer fundamentos de auto-eco-organización en la posición epistemológica que tienen las personas con un cuerpo discapacitado, se explica a partir de los flujos que se entreconectan entre pensamiento complejo, poshumanismo y la teoría *Crip*, mismas que muestran nodos que inciden en las explicaciones alrededor del capacitismo, la invisibilización de sus cuerpos y la capacidad de agencia como dignidad humana.

Anotaciones sobre el cuerpo y la discapacidad. Enlaces de frontera con la teoría *Crip*⁴

El cuerpo es complejo en sí mismo, un territorio único, cambiante, de presencia y representación del Ser y que le acompaña durante toda la vida, es punto de encuentro e intercambio con el entorno, es la nave que moviliza al navegante en el mundo, todo el tiempo es un

3 “El capacitismo como sistema de opresión exige un único modo de entender el cuerpo humano y la relación de ese cuerpo con su entorno. Incrustado de manera profunda en las prácticas sociales, la exigencia de normalidad que se le hace al cuerpo determina a quién se le otorga el privilegio de que su cuerpo sí sea cuerpo, qué espacio puede ocupar y cómo lo ocupa; así como a quién se le reconoce o niega derechos e, incluso, la humanidad”. (Álvarez, 2023, p.9), este tipo de prácticas y mentalidades obran a modo de exclusión.

4 El sustantivo *crip* (derivada en inglés de la palabra *cripple*, que significa tullido), sostiene una filosofía disidente de vida orientada al orgullo por habitar el cuerpo que se posee, por ejemplo un cuerpo tullido, rengu, lisiado, mongólico, deficiente, minusválido, especial. Es un modelo generativo que auto-eco-organiza la universalidad corporativa del cuerpo y dar lugar a las corporeidades alternativas para crear nuevos mundos encaminados a una nueva sociedad-mundo que despliega hacia una era planetaria, compleja, diversa, insospechada y llena de posibilidades (Morin, Ciurana y Motta, 2003).

performance dinámico, continuo; al atravesar por etapas del desarrollo se torna escurridizo a lo funcional de un momento para movilizarse a nuevos territorios de actuación, el cuerpo muta de lo que era, se expresa y proyecta nuevas posibilidades para sí y relacionarse con los entornos, estos flujos de vida Zoé potencian posibles cambios en el bucle individuo-sociedad-especie.

Una delimitación conceptual que entreteje posibilidades explicativas cercanas a la propuesta de la complejidad es la que proporciona Valdez, J. (2024), al afirmar que el cuerpo:

[...] nos da un lugar en el mundo y cuenta con atributos biológicos: expresión, silencio, pausas y gestos, lenguaje oral, lenguaje escrito, tonos, volumen, silencios, emocionalidad que acompañan la voz; movimientos corporales, es flexible y por ello permite elevar sus niveles, e implica el peligro también de disminuir esos niveles; se encuentra en un “ambiente” el cual sin ser parte directa del cuerpo genera distintos tipos de experiencia, por ejemplo, por la clase social; el contexto social, cultural e histórico, caracterizan el tipo de cuerpo humano y sus experiencias, cada cultura contiene maneras de significar o explicar su presencia así como también formas de comunicación con el mundo, con nuestro propio cuerpo y con los demás; produce significados por medio del lenguaje y la palabra para tomar sentidos; tiene una memoria que relaciona el pasado con el presente que nos ayuda a prevenir o evitar experiencias desagradables o que ponen en peligro la vida, ordena y acumula aprendizajes; cuenta con las emociones que le indican necesidades básicas; ser un espacio en y con él, y producir conocimiento en el acoplamiento entre una vivencia sensorial con una experiencia corporal mediante un proceso en el cual una sensación vivida es significada en relación a un contexto que asigna colectivamente una significación, demanda una acción, que además debe ser evaluada para finalmente cons-

truir una experiencia corporal que le funcione como guía de vida en el mundo; es habitado por sujetos con motivaciones, deseos, sueños...; cuenta con un utillaje biológico que consiste en órganos, aunque en ellos se presenten “matices y diferencias” (p. 9).

Estos matices y diferencias se recuperan desde el poshumanismo en el ánimo de visibilizar y celebrar las alternativas corporales, incluyendo la diversidad funcional (discapacidad). En lugar de enfocarse en eliminar o “corregir” las discapacidades, se enfatiza en reconocer y apreciar las condiciones corporales diferentes de cada individuo y si desde su agencia lo decide, acceder a las posibilidades de mejora corporal para crear sistemas adaptativos emergentes, diversos, divergentes. Este enfoque promueve la inclusión y la aceptación de la diversidad como un valor fundamental en la sociedad y despierta un deseo político para mutar la realidad, a la vez trastoca la condición pasiva en la vida de la persona con discapacidad, ahora, ésta asume una agencia con la autoridad y capacidad de narrarse para designarse un lugar en el mundo. Bajo esta mirada la auto-eco-organización del rol que posee la persona ante la realidad, apuesta por asumir una nueva narrativa sobre sí y las posibilidades que cada uno se otorga:

Narramos quiénes somos. Y somos lo que hacemos. La narración de cada sujeto refleja la concepción de situarse dentro del mundo y del cosmos; de cómo cada uno se relaciona consigo: desde el rechazo, el miedo, la aceptación, el amor, el respeto, la denigración, la agresión, etcétera y, también de cómo se relaciona cada uno con la vida: la envidia, el amor, el egoísmo, la amistad, la justicia, el coraje, la fraternidad, etcétera. La narración se convierte en una condición de posibilidad para la construcción de la identidad tanto personal como colectiva. (García, 2023, p.74)

Esto apunta también para decidir su reordenamiento con el uso e incorporación de tecnologías en aras del mejoramiento del cuerpo humano o de la auto-eco-organización del sí mismo para trazar nuevas lógicas de comprender el cuerpo humano y sus posibilidades, lo humano y la relación con el entorno, así como con otras especies.

Entonces ¿Cómo se explicaría el cuerpo con discapacidad desde la teoría *Crip* y sus enlazamientos con estos postulados?

La teoría *Crip*⁵, al igual que el pensamiento poshumanista, rompe con las lógicas normativas tradicionales que definen lo que significa ser humano en función de la funcionalidad corporal estándar o normativa, estas explicaciones universalistas se asumen como una realidad que es digna de ser problematizada para dar lugar a nuevos modos de habitar en el mundo. Ambos enfoques comparten una postura crítica hacia las estructuras que perpetúan la opresión⁶ y el capacitismo, ofrecen una visión radicalmente inclusiva donde la diversidad corporal se celebra y potencia.

Desde sus planteamientos busca dismantelar la noción universalizada de que la discapacidad es una carencia, una anomalía a ser “corregida” o eliminada mediante intervenciones médicas o tecnológicas. Por el contrario, plantea que las personas con discapacidad poseen un conocimiento situado, un marco epistemológico distinto que les otorga un tipo particular de agencia de encuentro con su cuerpo y la sinergia de vida que fluye en su ser para otorgar un nuevo giro relacional con la vida, en el entendido de asumir “una

5 Robert McRuer es considerado el precursor de la teoría *Crip*, en 2006 publicó el libro *Teoría Crip. Signos culturales de lo Queer y la discapacidad*, publicado al español en 2021, En sus propuestas da lugar a la diversidad funcional o discapacidad a través del desafío de las ideas “normales” (de integridad corporal obligatoria) sobre el tipo de cuerpos, mentes, deseos y conductas que no atienden las expectativas normativas (Moscoso y Arnau, 2016)

6 Desde el pensamiento complejo se asume como urgente el abandono de la mundialización de la dominación opresora y colonizante (era de hierro planetaria) forjada por el homo-demens, para dar lugar a un futuro de nuevas ideas humanizantes, emancipadoras y portadoras de nuevas conciencias a la humanidad. Una era planetaria que une a la diversidad humana.

conciencia ciudadana, transfronteriza y transcultural, en la que se manifiesta claramente que los problemas mundiales requieren respuestas mundiales” (Morin, et. al. ,2003, p. 109) y los despliegues alternativos que dan salida a estas problematizaciones, emergen en lo local, en este caso se apuesta por los activismos de agencia singulares de las personas con discapacidad, para asumir una política planetaria emergente.

Los planteamientos del poshumanismo y la teoría *Crip* proponen ver la discapacidad no como una tragedia personal, sino como una categoría social y política que tiene el potencial de desafiar las jerarquías normativas de los cuerpos. La agencia de las personas con discapacidad radica en su capacidad para resistir las narrativas hegemónicas que las presentan como dependientes, deficitarias o incapaces. Al incorporar el pensamiento poshumanista, esta agencia se amplifica, ya que la intersección entre cuerpo y tecnología abre nuevas posibilidades para redefinir el concepto de capacidad, funcionalidad y humanidad, para dar lugar a novedosas “formas de concebir, representar, imaginar, o rehacer el cuerpo humano” (Mejía, 2014, p. 21). El poshumanismo es particularmente útil en este análisis porque desdibuja las fronteras entre lo humano y lo tecnológico, lo natural y lo artificial, lo biológico y lo cibernético, y desde el pensamiento complejo estos antagonismos dan lugar a las bifurcaciones y emergencias entre estos opuestos. dan lugar a la diversidad funcional y las narrativas que le acompañan. Para las personas con discapacidad, este enfoque implica una revalorización del cuerpo, no en términos de lo que “falta”, sino en términos de lo que se puede potenciar a través de las tecnologías emergentes. Como señala Braidotti (2013), el cuerpo humano es inherentemente mutable, permeable y en constante devenir. En lugar de ver la tecnología como una forma de “reparar” el cuerpo discapacitado, el poshumanismo sugiere que las prótesis, implantes, dispositivos de asistencia y otras formas de intervención tecnológica son extensiones del cuerpo que pueden ser utilizadas para redefinir lo que significa ser humano (Mejía, 2014).

La idea de agencia en este contexto está intrínsecamente relacionada con la capacidad de las personas con discapacidad para utilizar estas tecnologías en su beneficio, no como una forma de conformarse a las normas capacitistas, sino como una manera de expandir su autonomía y explorar nuevas formas de interacción con el mundo. El poshumanismo y la teoría *Crip* redefinen el papel de la discapacidad en la sociedad, ya que deja de ser vista como un límite impuesto por el cuerpo y se convierte en una posibilidad para explorar nuevas formas de existencia. A su vez, el pensamiento complejo permite reconocer que las personas con discapacidad viven en un constante estado de flujo con la realidad, donde su cuerpo y su relación con el entorno están en continua transformación, lo que ofrece oportunidades para desafiar y subvertir las nociones tradicionales de capacidad.

En este marco, la teoría *Crip*, el poshumanismo y el pensamiento complejo se intersectan de manera productiva para proponer un modelo de inclusión radical, donde la diferencia corporal no solo es aceptada, sino que es celebrada con orgullo, como una fuente de conocimiento, deseo político y agencia. Este encuentro nodal de conocimientos permite transgredir las fronteras que se han cerrado a las personas con discapacidad, para reclamar su lugar en el mundo no solo como sujetos pasivos de la intervención médica o tecnológica, sino como agentes activos que pueden moldear su propio destino y el de la sociedad en su conjunto.

Un ejemplo concreto de esta intersección es el uso de la inteligencia artificial (IA) como una herramienta para potenciar las capacidades de las personas con discapacidad. La IA ofrece nuevas formas de interacción con el entorno que pueden ser particularmente útiles para aquellos con discapacidades motoras, sensoriales o cognitivas. Al permitir una mayor independencia y autonomía, la IA se convierte en un recurso que promueve la agencia de las personas con discapacidad. Esta tecnología tiene el potencial de replicar procesos cognitivos como el razonamiento, el aprendizaje y la creatividad, lo que puede ser aprovechado por personas con discapacidad para superar

barreras impuestas por la sociedad capacitista (Álvarez, 2023, p. 95). Sin embargo, es importante señalar que el uso de la tecnología en este contexto no debe ser visto como una forma de adaptar a las personas con discapacidad a un mundo diseñado para los cuerpos normativos. En lugar de ello, la teoría *Crip* y el poshumanismo proponen que la tecnología sea utilizada para transformar ese mundo, haciéndolo más accesible y equitativo para todas las personas, independientemente de sus capacidades y realidades corporales.

Pensar desde las fronteras que interconectan estos conocimientos, es plantear una reconfiguración de la relación entre cuerpo, mente y tecnología. Para las personas con discapacidad, la tecnología no es solo una herramienta de asistencia, sino un medio para expresar su agencia y autonomía. Al reconocer el potencial de la tecnología para alterar y ampliar las capacidades humanas, el poshumanismo ofrece un marco teórico que desafía las nociones tradicionales de lo que significa ser humano. En este sentido, la teoría *Crip* propone una transformación radical de las estructuras sociales, tecnológicas y epistemológicas que perpetúan el capacitismo e impiden una nueva sociedad-mundo que de lugar a la era planetaria en la humanidad.

Vivir el cuerpo discapacitado con dignidad. Una agencia epistemológica

El concepto de “dignidad” en el contexto de la discapacidad ha sido frecuentemente abordado desde una perspectiva normativista, donde se concibe que la dignidad de la persona con discapacidad depende de su capacidad para acercarse a los estándares funcionales establecidos por una sociedad capacitista, estas ideas son en sí mismas una barbarie humana. Sin embargo, desde la teoría *Crip*, el poshumanismo y el pensamiento complejo, se plantea una reconfiguración radical de esta idea; la dignidad no está atada a la adecuación a esos estándares de igualdad, sino que surge de la capacidad narrativa y de deseo político de las personas con discapacidad para reivindicar su identidad corporal, el asumir una postura ética de la resistencia a la crueldad subjetiva del mundo y asumir una agencia epistemológica con la cual reordena su posición en el mundo y las

realidades para expresar la vida desde el lugar que ocupa en la sociedad y reconocer su experiencia y conocimiento desde ese cuerpo que posee, como fuentes de valor.

La noción de dignidad, en este sentido, implica reconocer que los cuerpos discapacitados no son incompletos o fallidos, sino que constituyen una pluralidad de formas de ser, conocer y vivir en el mundo. Este marco de interpretación, que se nutre de los principios del pensamiento complejo, nos permite comprender que la diversidad corporal es parte de una red de interconexiones que incluye el cuerpo, la sociedad, la cultura y la tecnología, y que esta red es lo que configura la experiencia humana. Para dar lugar a la dignidad, se requiere fracturar la mirada de las personas con discapacidad como sujetos pasivos que requieren asistencia, por el contrario, se les ha de asumir como agentes activos capaces de generar conocimiento, cuestionar estructuras sociales y transformar el mundo que habitan. Sin embargo, uno de los grandes desafíos que enfrentan las personas con discapacidad y que comprometen su dignidad, es el “optimismo cruel” que impregna las agendas de trabajo y las políticas públicas relacionadas con la discapacidad, especialmente en torno a la eliminación de barreras de participación en las sociedades. Este concepto, introducido por Lauren Berlant (2020), hace referencia a la paradoja de que ciertos ideales, aunque aparentemente positivos – como el suponer que las barreras están en los contextos-, pueden generar frustración y sufrimiento al ser imposibles de alcanzar los beneficios prometidos por las estructuras institucionales en las condiciones actuales. En el contexto de la discapacidad, el optimismo cruel se manifiesta en la idea de que, a través de políticas de inclusión y accesibilidad, las personas con discapacidad podrán alcanzar las mismas metas que los individuos normativos, sin reconocer que estas metas, en sí mismas, están diseñadas desde una lógica capacitista que no otorga visibilidad ni agencia activa a los cuerpos diversos, casi en todo momento dependen de lo que otros hagan a favor de ellos, sin que se les otorgue o asuman un rol protagónico de agencia para tener un control sobre el entorno propio (Nussbaum, 2012).

Este optimismo cruel perpetúa una narrativa en las instituciones educativas, donde se afirma que las barreras de aprendizaje y participación (BAP) se reducen a obstáculos técnicos o institucionales que pueden eliminarse mediante ajustes razonables o intervenciones pedagógicas. No obstante, lo que estas agendas a menudo omiten es que la verdadera inclusión no puede lograrse sin una transformación profunda en la manera en que se conceptualiza la discapacidad y el cuerpo discapacitado. Es decir, no se trata solo de “adaptar” a las personas con discapacidad para que encajen en un sistema normativo, sino de reestructurar ese sistema para que valore y visibilice la diversidad funcional como una forma legítima de existencia y conocimiento. Para configurar la dignidad, se requiere que cada quién haga un examen crítico de uno mismo, reorganizar el ideal del ciudadano del mundo y dar lugar al desarrollo de la imaginación narrativa (Nussbaum, 2005).

Aquí es donde la agencia epistemológica cobra una importancia crucial. Las personas con discapacidad poseen una perspectiva única sobre el mundo, ya que su relación con su cuerpo y su entorno está mediada por experiencias que los cuerpos normativos no viven. Esta epistemología situada, que se nutre de la experiencia vivida, se le reconoce como una fuente valiosa de conocimiento que puede enriquecer la forma en que entendemos y abordamos problemas sociales, políticos y éticos. Al negar a las personas con discapacidad un lugar activo y visible en la producción de conocimiento y en la toma de decisiones, la sociedad perpetúa su exclusión y refuerza las estructuras capacitistas que los marginan.

El pensamiento complejo, al reconocer la interdependencia de todas las partes de un sistema, posibilita el comprender que no es posible pensar en la discapacidad sin considerar cómo se relaciona con las estructuras sociales, económicas y culturales. La diversidad funcional no es solo un atributo individual, sino un fenómeno que surge de la interacción entre el cuerpo y un entorno diseñado para ciertos tipos de cuerpos. En este sentido, la exclusión de las personas con discapacidad no se debe solo a sus características corporales, sino

a la forma en que la sociedad está estructurada para valorar ciertos tipos de cuerpos sobre otros. La invisibilidad de los cuerpos discapacitados en las políticas públicas, en los espacios educativos⁷ y en los medios de comunicación es una manifestación de esta estructura capacitista que solo puede ser desafiada a través de una revalorización radical de la diversidad funcional, de asumir otras narrativas y posibilitar la capacidad de agencia de las corporeidades.

Los planteamientos aquí expuestos dan lugar a una movilización y deslizamientos entre las fronteras de conocimiento que comparten estos supuestos teóricos, al articular a modo de religar las ideas compartidas, nos invitan a cuestionar las categorías fijas de lo “humano” y lo “normal”, al proponer que estas categorías son fluidas y están en constante transformación. Al aceptar que lo humano es siempre un devenir y que nuestras identidades corporales están en continuo cambio, abrimos la posibilidad de una sociedad donde todos los cuerpos, independientemente de su capacidad, son valorados por lo que son y por lo que pueden llegar a ser. Las personas con discapacidad, en lugar de ser vistas como sujetos que deben adaptarse a un sistema normativo, se convierten en agentes de cambio que desafían las narrativas capacitistas y proponen nuevas formas de entender lo que significa ser humano.

En este marco, la dignidad de las personas con discapacidad no es una concesión que les otorga la sociedad al permitirles acceder a ciertos derechos o beneficios. Es una afirmación radical de su valor intrínseco, de su capacidad para generar conocimiento y de su derecho a ser visibilizados y escuchados en la construcción de un mundo más justo e inclusivo. La verdadera inclusión no se logrará hasta que las personas con discapacidad sean reconocidas no solo como receptores de ayuda, sino como actores fundamentales en la trans-

7 Desde las políticas educativas gestadas en México por el mandatario Vicente Fox (2000-2006), se instaló oficialmente el discurso de invisibilizar el cuerpo de la infancia con discapacidad en las escuelas, al exigir que los docentes omitan nombrar dicha condición y centrar los discursos e intervenciones en las capacidades posibles, funcionales o diferentes, negando con ello el encuentro con un cuerpo tullido, torcido, sordo, ciego, o con múltiples circunstancias que atraviesan al cuerpo.

formación de las estructuras sociales y epistemológicas que perpetúan su exclusión., a la vez de que asuman la agencia para participar activamente en la construcción de su propio destino y conocimiento. Vivir el cuerpo discapacitado con dignidad implica una auto-eco-organización sobre la revalorización de la diversidad funcional como una fuente de conocimiento y de agencia. Las barreras de aprendizaje y participación no se superarán con un mero optimismo cruel que ignora las estructuras capacitistas subyacentes, sino mediante una transformación radical en la manera en que la sociedad valora y visibiliza los cuerpos discapacitados. Al entrelazar el pensamiento complejo, el poshumanismo y la teoría *Crip*, se abre la posibilidad de un futuro donde la diversidad corporal no solo sea aceptada, sino celebrada como un componente esencial de lo que significa ser humano.

Cuanto mayor sea la visibilidad de las personas hoy llamadas discapacitadas en el tejido social, mayor será la interrogación de la sociedad sobre la necesidad de búsquedas colectivas de situaciones de inclusión, de presencia de satisfacer demandas; en otras palabras, la visibilización será siempre recordatorio sobre esa negada posibilidad de habitar un mundo de y para todos (Vanoni, 2006, p.63)

La configuración de una era planetaria que reduzca las barbaries de la especie sobre sí misma, demanda reconocer que los cambios en la corporeidades son auto-eco-organizativos, inciertos, insospechados, emergentes, asumen el potencial de vida Zoé relacional con la humanidad y el cosmos para hacer un giro epistémico orientado hacia la vida y actuar sin importar el cuerpo que se posee, como dice el poeta: “¿Qué hice? ¿qué tengo entre las manos? desear, desear, desear, ir tras los sueños” para reconfigurar una sociedad-mundo que trastoque y de sentido a nuevas posibilidades planetarias en el bucle individuo-sociedad-especie.

Referencias

- Álvarez, G. (2023). *El capacitismo, estructura mental de exclusión de las personas con discapacidad*. Cinca. <http://www.convenciondiscapacidad.es/wp-content/uploads/2023/02/el-capacitismo.pdf>
- Berlant, L. (2020). *El optimismo cruel*. Caja negra
- Bermejo, D. (Ed.) (2008). *En las fronteras de la ciencia*. Antrophos.
- Braidotti, R. (2013). *Lo poshumano*. Gedisa
- García, M. (2023). *Meditaciones, hacia una epistemología para la vida. Enfoques de la hermenéutica analógica icónica, simbólica, transdisciplina y ciencia de frontera*. Paidepraxico. https://www.paidepraxico.com/files/ugd/aadfbf_7f16146cebec4a0593fe2919063136b8.pdf
- González, J. (2018) Aprendizaje religado: un encuentro con la Transdisciplinariedad, en: González, J. coord. (2018) *Transdisciplinariedad en la educación. Docencia, escuela y aula*. PRISA
- Haraway, D. (2020). *Seguir con el problema: generar parentesco en el Chthuluceno*. Consonni.
- McRuer, R. (2021). *Teoría Crip. Signos culturales de lo Queer y la discapacidad*. Kaótica libros
- Mejía, I. (2014). *El cuerpo poshumano en el arte y la cultura contemporánea*. UNAM. <https://www.libros.unam.mx/digital/V8/42.pdf>
- Morin, E. Ciurana, E. y Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa
- Morin, E. y Brigitte, K. (1999). *Tierra-Patria*. Nueva visión
- Moscoso, M y Arnau, S. (2016). Lo Queer y lo Crip, como formas de re-apropiación de la dignidad disidente. Una conversación con Robert McRuer. *DILEMATA*, 8 (20), 137-144 <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/>

[article/view/430](#)

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Nussbaum, M. (2005). *EL cultivo de la humanidad*. Paidós

Sabines, J. (1997). *Recuento de poemas. 1950/1993*. Joaquín Mortiz

Valadez, J. (2024). El cuerpo experiencial del docente en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Especial 2022 de la Escuela Normal de Especialización Dr. “Roberto Solís Quiroga”. *Ju’unea revista de investigación* 9 (1) <https://drive.google.com/file/d/1u3yuzlduuLT8pXE8wUU3GN1hYT-fmcAS9/view>

Vanoni, E. (2006). *Cartografías de la discapacidad*. Brujas.

La brecha digital en el siglo XXI: Hacia una redefinición teórica para su análisis contemporáneo

Paulina Torres Aguilar

Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) actualmente responsable del Directorio MiPyME y cooperativas

<https://orcid.org/0000-0003-1932-979X>

Introducción

La brecha digital se manifiesta como una disparidad en la disponibilidad, manejo y comprensión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Esta inequidad surge de una confluencia de factores económicos, sociodemográficos, culturales y geográficos que restringen el acceso a la tecnología y la habilidad para aplicarla eficazmente.

Dentro del universo de referencias al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la educación sobresale como un campo de aplicación fundamental. Surge entonces la pregunta: ¿por qué enfocar una investigación precisamente en este ámbito cuando existen muchos otros de interés? La clave reside en la íntima conexión con los procesos políticos y sociales que caracterizan a las sociedades contemporáneas con los espacios escolares. Además, el entorno educativo es, quizá como ningún otro espacio, un espejo fiel de las complejidades sociales, políticas, económicas e históricas. Los distintos niveles del sistema educativo ofrecen una ventana única para observar contextos diversos y disparidades; ponerlas de manifiesto podría generar una contribución significativa para la revisión de la política educativa nacional vigente.

La brecha digital impacta de forma decisiva la educación de acuerdo con múltiples referencias locales y globales, de acuerdo con la UNICEF, el acceso a las TIC figura como un pilar para la integración tecnológica en los entornos de aprendizaje. En esta misma línea de reflexión, Sunkel (2010) sostiene que la evolución de las TIC se

ha proyectado como un motor para el desarrollo humano y social, enfatizando la inclusión como un aspecto crucial en la “transición hacia la sociedad de la información”. Sin embargo, esta perspectiva abre un debate importante, ya que también existen voces que argumentan que un uso excesivo de la tecnología podría conducir a la deshumanización.

La llamada sociedad de la información refiere una fase histórica donde las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han revolucionado la manera en que los individuos interactúan, generan, consumen datos y estructuran sus vidas social y económicamente. Esta era se distingue por la adopción masiva de aparatos electrónicos y herramientas digitales, esenciales para el procesamiento, almacenamiento y flujo de información en esferas cotidianas como la enseñanza, el empleo, el entretenimiento y las relaciones personales.

Una rápida evolución: tecnología, educación y contexto

Las grandes transformaciones en el ámbito económico, tecnológico y político, entre otros, dejan tras de sí un rastro de características y elementos cruciales para entender la evolución social. En el siglo XV, la imprenta revolucionó el conocimiento y la comunicación. Más tarde, la Revolución Industrial, iniciada en Inglaterra (1760), marcó un hito en la historia de la humanidad; la expansión de la industria facilitó una comunicación geográfica más veloz y la creación de nuevos medios de producción generó una vasta cantidad de bienes de consumo, eventos que impactaron de diversas maneras a toda la humanidad.

En el siglo XX un suceso reciente que ha dejado una impronta profunda en la evolución de las sociedades es la irrupción de las tecnologías y la comunicación: la revolución digital. Su componente más significativo es la introducción de internet. Esta revolución alude al cambio radical experimentado en las últimas décadas, producto del progreso de las tecnologías digitales. Ha reconfigurado la manera en que las personas interactúan, laboran y se comunican. El impulso de la revolución digital proviene de la rápida evolución de las TIC, abarcando la computación, internet, la telefonía móvil, el software,

las redes sociales y una gama de otros dispositivos y herramientas digitales.

La Integración de las TIC en la Educación

En el ámbito educativo, la integración de las TIC se hizo cada vez más común entre la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI. Durante el periodo de 1990 a 2010, se observó una expansión considerable y la implementación de diversas iniciativas globales para incorporar las TIC en los procesos de enseñanza. Se afirmó que su empleo optimizaría la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, un tema que aún hoy genera debate.

Durante la década de 1990, la integración de las TIC en la educación giró en torno a la introducción de computadoras en las aulas y el desarrollo de software pedagógico. Instituciones educativas empezaron a equiparse con estos dispositivos, y tanto docentes como estudiantes y directivos, autoridades, comunidad educativa en general, se acercaron a manejar programas informáticos diseñados para la enseñanza y el aprendizaje o para el terreno administrativo, cabe destacar que se hicieron presentes resistencias, obstáculos y condiciones que no permitieron que todos lograran esta incorporación y uso.

Con la llegada de la década de 2000, la expansión de las redes de internet y la comunicación en línea impulsó un uso más extendido de la tecnología en el ámbito educativo. Fue en este período cuando emergieron herramientas innovadoras, como los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS). Paralelamente, los cursos en línea (e-learning) y la educación a distancia ganaron popularidad, facilitando el acceso a la formación desde cualquier lugar y en cualquier momento. A esto se sumó la creciente adopción de dispositivos móviles, como teléfonos inteligentes y tabletas, que potenciaron aún más la accesibilidad a la educación digital.

A pesar del creciente uso de las TIC en educación, un evento que redefinió por completo su rol en las comunidades educativas fue la emergencia sanitaria por COVID-19 en 2020. Las limitaciones de movilidad y el cierre de las instituciones educativas impulsaron la

necesidad apremiante de implementar la “educación en línea” a una escala masiva. Globalmente, se recurrió a plataformas digitales, videoconferencias y herramientas en línea para asegurar la continuidad educativa. La educación en línea no sólo se convirtió en la nueva normalidad, sino que su adopción se aceleró a niveles sin precedentes.

La pandemia puso de manifiesto la urgencia de disponer de infraestructuras y recursos tecnológicos idóneos para una educación en línea efectiva. Este escenario evidenció la brecha digital existente entre estudiantes, docentes y comunidades con acceso nulo o limitado a la tecnología, y aquellos que, a pesar de contar con los recursos, carecen de las habilidades para utilizarlos plenamente. Esto no solo generó una brecha cognitiva, sino que también expuso la problemática del uso crítico y responsable de la información. La llamada “educación en línea” que más bien fue una educación mediada por las tecnologías, y emergente, reveló como un desafío considerable para toda la comunidad educativa, especialmente para quienes no estaban familiarizados con las tecnologías digitales o carecían de acceso a ellas la incorporación de las TIC tan enunciada por diversos actores de la sociedad.

Darriya Starr y Joseph Hayes, autores de “La brecha digital en educación”, señalan que la pandemia forzó a miles de estudiantes a recurrir a la tecnología desde sus hogares para proseguir con su formación académica durante el confinamiento. No obstante, esto expuso con mayor crudeza la brecha digital existente. La proporción de hogares con niños en edad escolar que contaban con acceso digital completo —tanto a un dispositivo informático como a una conexión a internet para fines educativos— se incrementó del 60% en la primavera de 2020 al 69% en el otoño de 2020. Sin embargo, este avance se estancó en un 71% para la primavera de 2021. Adicionalmente, los autores destacan que el acceso completo es inferior en ciertas comunidades: solo un 63% en la comunidad latina, un 71% en la afroamericana y apenas un 59% en hogares de bajos ingresos (Darriya y Hayes, 2022, p. 3).

Esto devela la persistencia de las brechas sociales que se han transferido al ámbito digital. Queda patente un desafío en torno al acceso, un componente fundamental de la brecha digital que va mucho más allá de la simple posesión de un dispositivo móvil, y que se abordará con mayor claridad más adelante.

En América Latina, la brecha digital constituye un problema persistente que se acentuó durante la pandemia. Según el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) de 2021 (BID, 2021), el acceso a internet en la región muestra variaciones notables entre países. Mientras naciones como Chile y Uruguay superan el 70% de acceso, otras como Nicaragua, Honduras y Guatemala apenas alcanzan el 30%. Además del acceso, la calidad de la conexión es un factor crucial. Un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) señala que el ancho de banda promedio en la región es de apenas 15.8 megabits por segundo, una cifra significativamente inferior a los 41.2 megabits por segundo de Europa.

Estas desigualdades en el acceso y la calidad de internet han impactado profundamente la educación durante la pandemia. La rápida evolución tecnológica ha visibilizado las desigualdades sociales, particularmente en lo referente al acceso a la tecnología y las competencias digitales. La pandemia de COVID-19 subrayó aún más la presencia de la brecha digital en todas las sociedades, al obligar a gran parte de la población a trabajar o estudiar desde casa sin contar con el acceso adecuado a internet o a los dispositivos tecnológicos necesarios.

En el contexto de México, es crucial que el gobierno priorice resolver el tema de la brecha digital, diseñando e implementando políticas y programas que mitiguen las desigualdades en el acceso tecnológico y en las habilidades digitales, ya que La Organización de las Naciones Unidas (ONU) ha reconocido el acceso a internet como un derecho humano. Esto podría implicar la puesta en marcha de un robusto programa de educación virtual pensado específicamente para las necesidades de la población, ofreciendo acceso gratuito a

internet y dispositivos a quienes los requieran. La simple existencia de programas o proyectos educativos virtuales no es suficiente si no se consideran las realidades sociales, como:

- *Acceso tecnológico restringido:* Muchas personas, particularmente en países en desarrollo, carecen de acceso a dispositivos como computadoras, tabletas o smartphones. Esto puede deberse a una infraestructura de comunicaciones deficiente, los elevados costos de los aparatos o la escasez de recursos económicos.
- *Conectividad limitada:* Incluso si se cuenta con dispositivos, el acceso a internet puede ser inexistente. Las causas pueden ser la falta de infraestructura de comunicaciones, la ausencia de servicios de internet en zonas rurales o apartadas, o los altos precios de estos servicios.
- *Competencias digitales insuficientes:* Un sector de la población carece de las habilidades necesarias para usar eficazmente la tecnología y las herramientas digitales. Esto puede atribuirse a la falta de formación o capacitación tecnológica, la escasez de programas educativos de calidad o la falta de confianza en el manejo de la tecnología.
- *Exclusión socioeconómica:* La brecha digital puede acarrear consecuencias negativas en la inclusión social y económica. Quienes no tienen acceso a la tecnología y las habilidades digitales se encuentran en desventaja en cuanto a oportunidades laborales, acceso a información y participación en la economía digital.

De la Sociedad de la Información y el Conocimiento al uso de las TIC: debates y perspectivas

De acuerdo con Delia Crovi (2002), la conceptualización de la sociedad del conocimiento se sitúa entre dos posturas: una que exalta el optimismo inherente a la integración de las TIC, traducido en una serie de beneficios sociales, y otra que reconoce los grandes desafíos

asociados a su uso y desarrollo, destacando entre ellos la desigualdad.

La desigualdad representa, quizás, el mayor obstáculo a nivel global, incluso en el ámbito de las TIC. Este problema condiciona la viabilidad de la incorporación tecnológica en las sociedades, planteando que la cuestión fundamental es el acceso, que no se limita únicamente a la infraestructura. En este sentido, Crovi (2002) argumenta que la brecha digital se define por la desigualdad en el acceso, pero, sobre todo, se ha agudizado a raíz de las promesas internacionales, regionales, nacionales y locales, reflejadas en discursos políticos oficiales, impulsados por grandes organismos financieros y organizaciones de la talla de la ONU, la UNESCO o la CEPAL.

Actualmente, no existe organismo o gobierno en el mundo que no reconozca la relevancia adquirida por el uso de las tecnologías y su integración en diversos campos como motor de progreso. Se han resaltado sus ventajas en la educación, el comercio, la industria, la salud, entre otros. Paralelamente, varios gobiernos han admitido las dificultades contextuales para materializar la incorporación de las TIC en países con una deuda social preexistente en múltiples ámbitos, particularmente en aquellas naciones y regiones aún consideradas en vías de desarrollo.

Crovi (2002) postula que la llamada sociedad de la información y el conocimiento emerge al finalizar la Guerra Fría (GF). El liderazgo hegemónico de Estados Unidos en este periodo implicó la imposición de pautas que debían regir al resto del mundo, un ejercicio que algunos han denominado un nuevo colonialismo o periodo neocolonial. La potencia mundial comenzó a dictar reglas económicas, políticas, sociales e, incluso, estilos de vida como el consumo, el entretenimiento y el endeudamiento.

En contraste, Manuel Castells (2000a), desde una perspectiva histórica distinta a la de Crovi (2002), sugiere que la sociedad de la información se origina antes del colapso del bloque soviético o el fin de la Guerra Fría. Castells fecha el inicio de este concepto en la década de los 70, con la aparición del correo electrónico. Bajo este

planteamiento, Castells vincula el surgimiento de este concepto con el desarrollo de la arquitectura informática que hizo posible el uso de internet. Por su parte, Minc coincide con Castells en que la sociedad de la información surge entre las décadas de los 70 y los 80. Covi y Minc, a su vez, identifican el rol hegemónico de Estados Unidos en la configuración de las directrices de la sociedad de la información y el conocimiento, con una influencia aún mayor a partir de la década de los 90.

Lo que puede referirse es que la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento están intrínsecamente ligadas, representando etapas evolutivas distintas en el desarrollo socioeconómico y tecnológico. La primera se define por el acceso a las TIC, lo que facilita la creación, almacenamiento, procesamiento y transmisión de volúmenes masivos de datos. La sociedad del conocimiento, en cambio, va más allá, al reconocer que el verdadero valor reside en la capacidad de transformar esa información en conocimiento significativo.

Además de estas distinciones conceptuales, surgen diversas consideraciones que interpelan y matizan la noción de la existencia plena de la sociedad de la información y el conocimiento:

Acceso y Desigualdades

Uno de los debates principales gira en torno al acceso a la información y el conocimiento, y las marcadas desigualdades en su reparto. La sociedad del conocimiento tiene el potencial de ensanchar las brechas entre y dentro de los países, lo que convierte la inclusión digital en un pilar esencial para asegurar un acceso equitativo para todos.

Economía del Conocimiento

Otro punto de análisis relevante es el rol del conocimiento y la información en la economía global. La economía del conocimiento se caracteriza por la utilización intensiva de la información y el saber para generar valor económico. Este modelo repercute directamente en la estructura y la distribución del empleo, así como en los nuevos paradigmas de negocio.

Innovación y Tecnología

La sociedad del conocimiento también ha desatado discusiones sobre el binomio innovación y tecnología, y su papel en el desarrollo social y económico. Aunque muchos sostienen que son cruciales para el avance de esta sociedad, es igualmente vital considerar sus impactos sociales y ambientales.

Educación y Aprendizaje

Un debate adicional y significativo concierne a cómo debemos formar a las personas en la sociedad del conocimiento. La educación se considera fundamental para desarrollar las habilidades y los saberes necesarios para una participación plena en esta sociedad; sin embargo, tanto sus métodos como sus modelos pedagógicos necesitan adaptarse a esta nueva realidad.

Discusión: la articulación de un problema mayor

De acuerdo con la CEPAL (2015), una sociedad más próspera es aquella que prioriza la formación y la educación. En este sentido, la región latinoamericana ha logrado avances notables en la universalización de la educación primaria en las últimas décadas. Sin embargo, la ONU y la CEPAL reconocen que “aún hay en América Latina grandes brechas por cerrar en la educación. Se registran bajos niveles de acceso a la enseñanza postsecundaria, y en la preescolar falta mucho para alcanzar la cobertura universal. La calidad misma de la educación es otra gran deuda pendiente” (ONU, 2012).

Con datos más recientes, la desigualdad es una realidad palpable en la región latinoamericana. De acuerdo con la CEPAL (2022), la tasa neta de matrícula en educación primaria en América Latina y el Caribe alcanzó el 95.2% en 2019, un incremento significativo frente al 83.8% registrado en 1990. No obstante, la tasa de abandono escolar sigue siendo alta en numerosos países de la región.

La desigualdad persiste en la educación latinoamericana, con tasas de abandono y repetición escolar más elevadas para las poblaciones más empobrecidas y marginadas. Adicionalmente, los niveles de desigualdad socioeconómica en el aprendizaje son elevados, lo que se traduce en peores resultados académicos para estudiantes de bajos

ingresos en comparación con sus pares más aventajados. La pandemia de COVID-19, por su parte, puso de relieve la importancia de la educación a distancia en América Latina. La CEPAL señala que más del 90% de los estudiantes de la región permanecieron fuera de las aulas durante la pandemia, y muchos continuaron su formación a través de la televisión, la radio y plataformas en línea. Sin embargo, esta modalidad también evidenció las brechas digitales existentes, con numerosos estudiantes sin acceso a los dispositivos y la conectividad esenciales para el aprendizaje virtual.

La Inclusión Digital Educativa

El texto “Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina. Algunos casos de buenas prácticas” (ONU, 2012) destaca que para lograr la integración de las TIC en los espacios escolares, es indispensable la colaboración entre el sector público, el privado y el académico, e incluso la cooperación regional e interregional.

A pesar de los esfuerzos desplegados en cumbres y foros internacionales, el diseño de políticas y programas a menudo se ha mantenido en el ámbito de lo ideal y de las expectativas, sin materializarse plenamente en las prácticas gubernamentales, aunque sí en sus enunciaciones. A continuación, se detallan algunas de las políticas implementadas en América Latina para la integración de las TIC en la educación, correspondientes principalmente a la primera década de los 2000, considerando que cada país puede tener sus propias iniciativas y estrategias específicas:

- *Plan Ceibal (Uruguay)* - Propuesto en 2007: Este programa busca dotar a todos los estudiantes de educación primaria y secundaria con una computadora portátil, acceso a Internet y software educativo, además de enfocarse en la capacitación docente y la creación de contenidos digitales educativos.
- *Programa Nacional de Informática Educativa (Perú)* - Propuesto en 2008: Su objetivo es integrar las TIC en la educa-

ción peruana mediante la capacitación de docentes, la generación de contenidos educativos digitales y el equipamiento tecnológico de las escuelas.

- *Programa Conectar Igualdad (Argentina)* - Propuesto en 2010: Este programa apunta a proporcionar a todos los estudiantes y docentes de secundaria en escuelas públicas una computadora portátil con acceso a Internet, incluyendo también capacitación para el profesorado y el desarrollo de contenidos educativos digitales.
- *Programa Nacional de Tecnología Educativa (México)* - Propuesto en 2013: Busca impulsar el uso de las TIC en la educación a través de la formación docente, la creación de contenidos educativos digitales y el suministro de tecnología a las escuelas.
- *Programa One Laptop per-Child (OLPC) (Perú)* - Propuesto en 2007: Este programa tiene como fin proporcionar una computadora portátil a todos los niños de educación primaria en Perú, complementando la tecnología con capacitación docente y la creación de contenidos educativos digitales.
- *Iniciativas Gubernamentales en Contexto de Pandemia (Hacia 2020)* - Hacia 2020, y en el marco de la pandemia, las enunciaciones gubernamentales sobre la implementación de las TIC en la región de América Latina incluyeron las siguientes iniciativas:
 - *Programa “Aprendo en Casa” (Perú)* - Lanzado por el Ministerio de Educación de Perú en marzo de 2020, en respuesta a la suspensión de clases presenciales por la COVID-19. Ofrece contenido educativo en línea y vía televisión para estudiantes de educación básica y secundaria, complementado con la entrega de tabletas y paquetes de datos móviles a quienes no contaban con acceso a Internet en casa.
 - *“Conectividad para la Educación” (Chile)* - Iniciado en sep-

tiembre de 2020, este programa busca garantizar el acceso a Internet y dispositivos tecnológicos a estudiantes y docentes de escuelas públicas, incluyendo la distribución de computadoras portátiles y tabletas, así como la instalación de redes de Internet en los centros educativos.

- *Programa “Aprendiendo en Casa” (México)* - Implementado por la Secretaría de Educación Pública en marzo de 2020 ante la pandemia de COVID-19. Proporciona contenido educativo en línea y a través de la televisión para estudiantes de educación básica y media superior, además de paquetes de datos móviles para aquellos sin acceso a Internet en sus hogares.
- *Programa “Aulas en Casa” (Ecuador)* - Este programa fue lanzado en marzo de 2020 en respuesta a la suspensión de clases presenciales debido a la pandemia de COVID-19. “Aulas en Casa” ofrece contenido educativo en línea y a través de la televisión para estudiantes de educación básica y media superior

Tras el paso de la pandemia, varios gobiernos en el mundo, pero particularmente nos centraremos en los latinoamericanos, han mantenido la implementación de políticas y acciones para integrar las TIC en la educación. No obstante, aún persisten numerosos obstáculos y desafíos que deben superarse para garantizar que todos tengan acceso a la tecnología y puedan beneficiarse de ella en igualdad de condiciones.

Todavía se enfrentan retos como la brecha digital, la falta de acceso a internet en áreas rurales o marginales, y la escasez de recursos económicos para adquirir dispositivos tecnológicos. Asimismo, la implementación de políticas y programas puede ser desigual entre distintas regiones o entidades y espacios geográficos dentro de un mismo país, lo que genera aún más disparidades en el acceso a las TIC.

La carencia de dispositivos tecnológicos adecuados, como compu-

tadoras o tabletas, dificulta la participación en clases virtuales y la realización de tareas. La conectividad deficiente puede complicar las actividades en línea, afectando la calidad de la educación remota. Además, la falta de habilidades tecnológicas para la educación en línea, que fue tan evidente durante la pandemia, generó frustración y desmotivación, obstaculizando la comunicación y dificultando la comprensión de los temas. De igual forma, los problemas de organización y gestión del tiempo demostraron que el desarrollo de habilidades como la autonomía y la responsabilidad en la gestión del tiempo y el cumplimiento de tareas no están plenamente desarrolladas en sociedades que, tradicionalmente, dependen de una guía constante y presencial para ejecutar actividades específicas.

Conclusiones: Las Dimensiones de la Brecha Digital: más Allá de los Discursos de Política Educativa

Crovi (2002) señala que la brecha digital se incorporó a la agenda de los Estados como una promesa de desarrollo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la infraestructura tecnológica, fundamental para la implementación de las TIC, no lograba proveer este servicio a la población. A la par, se enfrentaba la imposibilidad de capacitar cognitivamente a todos para el uso de las TIC, lo que desemboca en una brecha cognitiva que alude a “las capacidades cognitivas que les permitan seleccionar, jerarquizar, interpretar y hacer uso de la información para mejorar su calidad de vida” (Crovi, 2002, p. 20). En relación con la brecha cognitiva, vinculada a las habilidades tecnológicas y el conocimiento necesarios para un uso efectivo de la tecnología, las personas sin acceso a educación o formación en este ámbito pueden encontrar dificultades para aprovechar las oportunidades que la tecnología ofrece. Es posible tener disponibilidad y acceso a contenidos digitales, pero diferenciar su calidad y relevancia implica más que simplemente disponer de la información.

Hasta el momento, la literatura sobre la brecha digital ha evidenciado sus efectos negativos en el ámbito educativo. Asimismo, se ha demostrado cómo los factores económicos han impedido que muchos países incorporen las TIC en sus sociedades, impidiéndoles así inte-

grarse plenamente en la dinámica de la Sociedad de la Información y el Conocimiento, dejando sólo en cartas de buenas intenciones la incorporación real de las TIC en educación.

La Importancia de la Alfabetización Digital

Por su parte, la alfabetización digital se visualiza como otro gran reto que de no enfrentarse, no basta con lograr el acceso e incorporación de las TIC en materia educativa, el eso está de por medio y no cualquier uso. La alfabetización digital se refiere a la capacidad de una persona para comprender, utilizar y comunicarse eficazmente a través de tecnologías digitales como computadoras, teléfonos móviles e internet. Esto no sólo implica la habilidad de operar estas herramientas, sino también de entender su impacto en la sociedad y en la vida cotidiana.

La alfabetización digital es crucial en la actualidad, dada la creciente dependencia de la tecnología en múltiples aspectos de la vida, incluyendo el trabajo, la educación y la comunicación. No se limita al conocimiento técnico, sino que abarca también habilidades como la evaluación crítica de la información en línea, la seguridad digital y la privacidad de los datos personales. Además, la alfabetización digital es esencial para combatir la brecha digital y reducir la exclusión social y digital, aspecto directamente ligado a la brecha cognitiva.

Desafíos Actuales y Futuros: IA y Educación

El eje de la discusión nos sitúa frente a la brecha digital, la alfabetización digital y la educación virtual. Todas ellas están presentes en este 2025, enfrentando grandes desafíos que surgen incluso antes de superar los retos anteriores, como la rápida expansión y adopción de la inteligencia artificial y la inteligencia artificial generativa.

Por lo tanto, es imperativo que la educación, y en particular para la veloz expansión de la oferta virtual (incluida la educación privada que requiere medidas de supervisión importantes), considere la brecha existente, la alfabetización digital y los temas emergentes que avanzan a gran velocidad. Es central que la política educativa provea oportunidades y recursos para que estudiantes, docentes y otras figuras (nuevas como los asesores, facilitadores, etc.) desarrollen tanto

habilidades cognitivas como competencias digitales, lo que incluye el acceso a herramientas tecnológicas y programas de capacitación. Van Dijk plantea que el acceso es un paso dentro del proceso de apropiación tecnológica que implica la motivación, actitud y expectativa para obtener ese acceso físico a la tecnología y darle un uso. El acceso físico a medios informativos tecnológicos o plataformas educativas digitales, por sí sólo, carece de sentido, ya que se asocia con una necesidad intrínseca: con las habilidades y competencias para aprovechar dicho acceso.

Sólo si se logra impulsar esto desde la educación pública se podrá afirmar que se están realizando esfuerzos para reducir tanto la brecha digital y la atención a la alfabetización digital, reafirmando así la idea inicial de que la educación puede contribuir a disminuir las desigualdades sociales y económicas, que frecuentemente son factores que inciden en la brecha cognitiva y la falta de alfabetización digital.

Referencias consultadas

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2021). *Informe anual del Banco*. Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Editorial.

Castells, M. (2000a). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Revista UNAL. Biácora Urbano Territorial*, 4(1), 42-53.

Castells, M. (2000b). Internet y la sociedad red [Conferencia presentación]. *Programa de Doctorado sobre la Sociedad de la Información y el Conocimiento, Universitat Oberta de Catalunya, Catalunya*.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2015). *Neoestructuralismo y corrientes heterodoxas en América Latina y el Caribe a inicios del siglo XXI*. CEPAL.

- Crovi, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV(185), 13-33. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118502.pdf>
- Darriya, S., & Hayes, J. (2022). *The Digital Divide in Education*. https://advancingstudentsforward.org/what-is-the-digital-divide/?gclid=Cj0KKCQjw54iXBhCXARIsAD-WpsG9MqXYYIRdxWb10HkMC2WsQy1cZcGBM5yLn-rUGq22ukREOfi-ZoetQaAti7EAL_wcB
- Minc, M. (1980). *La informatización de la sociedad. Crítica y Utopía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/critica/nro7/minc.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2020, abril 24). Cronología de la pandemia del coronavirus y la actuación de la Organización Mundial de la Salud. *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2020/04/1472862>
- Sunkel, G. (2010). *TIC para la educación en América Latina. Riesgos y oportunidades (1-7)*. CEPAL.
- Van Dijk, J. (2017). Digital Divide: Impact of Access. En P. Rössler, C. A. Hoffner y L. van Zoonen (Eds.), *The International Encyclopedia of Media Effects* (pp. 1-11). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.wbieme0043>

Epistemologías transfeministas y pedagogías insumisas: saberes de frontera para una educación desde los márgenes

Dian Romero Guzmán
FFYL UNAM, SPINE-UPN
dromero@upn.mx

Resumen

En este capítulo, reflexiono sobre los aportes que pueden tener las epistemologías transfeministas al entrelazar sus desarrollos con algunas propuestas de pedagogías insumisas, pedagogías que se pueden describir como aquellas que se configuran a partir de las historias, voces y experiencias de aquellos que al decir su palabra construyen un universo para pensar el campo de las alternativas, sus condiciones de producción y su posible potenciación (Gómez, 2015, p. 13).

Por ello, partiendo de reconocer la problemática imperante del paradigma educativo, que opera históricamente desde marcos cishe-teronormativos, binarios, neoliberales y coloniales, generando con ello exclusiones sistémicas a saberes, cuerpos y experiencias no hegemónicas y por lo tanto una injusticia epistémica; planteo que, los transfeminismos, como un campo político y teórico, pueden ofrecer alternativas para construir conocimiento situado, encarnado y comprometido con una transformación social; y en ese sentido, una pedagogía de frontera no solamente debería de desarticular los mecanismos tradicionales de normalización educativa, sino que debería de proponer alternativas desde lo colectivo y afectivo, para así poder entonces imaginar otras formas de enseñar, aprender y por consecuencia habitar el mundo.

Entonces, es que esta propuesta se enmarca como ciencia de frontera, en tanto que busca explorar territorios del saber que no se encuentran dentro de los márgenes de lo establecido, y responde por ello a problemáticas urgentes comprometidas con la dignidad humana y la justicia epistémica.

Introducción

La necesidad de una ciencia de frontera en educación ante escenarios emergentes de exclusión, desigualdad y violencia estructural

Actualmente vivimos en una realidad donde el campo educativo está enmarcado por diversas crisis, que no son meramente coyunturales, sino más bien estructurales y sistémicas. Por ello, la educación no puede ni es inmune a estas fracturas y crisis, sino que las absorbe, las reproduce, las encubre y pocas veces las cuestiona o las resuelve. Catástrofes ambientales, precarización laboral, necropolítica, guerras, etc; constituyen una reconfiguración global, que nos lleva a pensar que resulta insostenible continuar construyendo el saber y el conocimiento, desde la homogeneidad y la universalidad que caracteriza a la ciencia normal y positivista.

Ya nos dice Sandoval (2024):

[...] el cometido de la ciencia es el de generar conocimiento novedoso que potencialice la misma ciencia con el propósito de que le sirva a la humanidad, al bienestar social e individual, una ciencia amigable, en paz con la naturaleza, con su medio ambiente, con todo lo existente en el planeta (p.24).

Por ello, no es casualidad que las condiciones actuales de vida que nos hacen necesaria una “ciencia de frontera”, emerjan de la misma incapacidad de la “ciencia tradicional” para entender y darle solución a esas condiciones. Esta necesidad se vuelve prioritaria, si comprendemos como es que se ha configurado históricamente la relación entre ciencia y exclusión. Pues la “neutralidad epistémica” muchas veces ha sido el medio por el cual se han legitimado jerarquías raciales, de género y clase, entre otras.

A esto, conviene remitirnos a la explicación de Miranda Fricker (2017) sobre el concepto de injusticia epistémica, donde nos dice que esta consiste en causar un mal a alguien en su condición específica de sujeto de conocimiento, para lo cual identifica 2 tipos de injusticias epistémicas, la injusticia testimonial y la injusticia hermenéutica.

La injusticia testimonial se produce cuando los prejuicios llevan a un oyente a otorgar a las palabras de un hablante un grado de credibilidad disminuido; la injusticia hermenéutica se produce en una fase anterior, cuando una brecha en los recursos de interpretación colectivos sitúa a alguien en una desventaja injusta en lo relativo a la comprensión de sus experiencias sociales (p.18).

En este sentido, la injusticia epistémica se manifiesta en la educación tanto en currículos que silencian saberes no occidentales, en prácticas pedagógicas que disciplinan y excluyen cuerpos disidentes, en instituciones que reproducen fracasos como efecto estructural, y por supuesto construye la base de una sociedad intolerante a la diversidad colocándola en lo abyecto.

La educación, en tanto dispositivo central de reproducción cultural y social, tiene el doble carácter de perpetuar la violencia estructural o de convertirse al mismo tiempo, en un espacio para su desmantelamiento. Por ello, no se trata de una promesa abstracta, sino de una pregunta concreta: ¿qué formas de vida son sostenidas por el sistema educativo y cuáles son condenadas a la desaparición simbólica o material?

En tiempos donde el autoritarismo se disfraza de sentido común, y donde el neoliberalismo produce subjetividades basadas en la competencia, el individualismo y la desafección, pensar la educación desde la ciencia de frontera implica un ejercicio de insubordinación. Una insubordinación a los marcos hegemónicos del saber, a las lógicas de evaluación tecnocrática, a la racionalidad colonial que determina quién puede hablar y desde dónde.

En este contexto, la ciencia de frontera se puede proponer como una forma de investigación que no se reduce a la producción de novedad por la novedad misma, atada a los cánones del academicismo neoliberal, sino como una apuesta realmente política y ética, que explora territorios epistémicos que han sido desatendidos, subalternizados o patologizados. Territorios, cuerpos y saberes, donde lo que está en juego no es solo el conocimiento, sino también la posibilidad de vivir, de narrarse y de resistir.

Por tanto, las crisis ambientales no son solo datos sobre el colapso inminente del planeta; son también síntomas de una crisis civilizatoria más amplia, donde la relación entre humanidad y mundo ha sido atravesada por una lógica extractivista, utilitarista y profundamente desigual. La educación ha jugado un rol activo en esta forma de relación: educar ha sido, en muchos casos, formar cuerpos funcionales a un sistema que destruye su propia base de existencia.

Por su parte, la violencia estructural imperante encuentra en la escuela un terreno fértil para su reproducción. El castigo, la segregación académica, la patologización de las diferencias, son prácticas que el sistema educativo normaliza bajo el ropaje de la neutralidad; y frente a esto, es que urge una ciencia de frontera que no solo cuestione el qué y el cómo del conocimiento, sino también el para qué y el con quién se construye. ¿A quién sirve el conocimiento que producimos? ¿A costa de qué cuerpos y experiencias se construyen nuestras certezas? Estas preguntas, más que metodológicas, son profundamente políticas.

La noción de frontera, en este contexto, no debe referirse solo a un límite en la actualidad, sino a una zona de contacto, de conflicto y de posibilidad. Allí donde los saberes entran en fricción, donde las identidades se vuelven porosas, donde los cuerpos escapan a las taxonomías establecidas, es donde la educación puede —si se lo permite— volverse territorio fértil para la transformación. Pero esa transformación no puede darse sin una revisión crítica de las condiciones materiales, simbólicas e institucionales que la sustentan en la actualidad. La ciencia de frontera no es un lujo teórico, es una urgencia vital que exige desmontar las epistemologías del privilegio y construir marcos donde lo impensado tenga lugar.

En suma, pensar la educación desde una ciencia de frontera es negarse a habitar cómodamente las certezas heredadas. Es permitir que el saber tiemble ante la irrupción de cuerpos, voces y afectos que, hasta ahora, han sido sistemáticamente excluidos del campo de lo decible y lo enseñable.

Transfeminismo como una corriente que aporta marcos epistemológicos, éticos y metodológicos transformadores

Anteriormente afirmé él porque es necesario reconfigurar la producción de conocimiento educativo desde los márgenes, de ahí que el transfeminismo aparece ahora en este texto, no como una mera opción teórica, sino como una urgencia política. En su potencia crítica y creativa, el transfeminismo ha desbordado los marcos del feminismo liberal, del pensamiento queer blanco, y del progresismo asimilacionista, para ofrecer una crítica radical a las estructuras de género, poder y conocimiento.

Lo transfeminista no constituye una identidad fija ni una doctrina homogénea, es más bien una zona de pensamiento insurgente donde se cruzan experiencias corporales disidentes, memorias de resistencia y apuestas por otros mundos posibles. En este cruce, el saber no se concibe como acumulación abstracta, sino como ejercicio encarnado, situado y necesariamente vinculado al deseo de transformación. Por ello, y para entender el transfeminismo, me remitiré primero a dar una breve explicación de dondó parte su origen.

La filósofa Siobhan Guerrero (2019) nos dice que:

Los feminismos abrevan de diversas corrientes filosóficas y políticas y esa diferencia subyace a cómo entienden su labor. De allí que existan feminismos cuyos sujetos políticos no sólo incluyen a las mujeres, sino que tienen un lugar para los varones e inclusive despliegan preocupaciones morales por seres no humanos; existen, asimismo, feminismos mucho más restrictivos, cuyos sujetos políticos son exclusivamente las mujeres y, desde luego, hay incluso feminismos que aco- tan aún más este dominio y lo circunscriben a las mujeres que han vivido todas sus vidas como tales (Guerrero, 2019).

También, la misma autora resume lo siguiente:

Solemos, por ejemplo, dividir al feminismo en tres olas. La primera, surgida a fines del siglo XVIII y extendiéndose

hasta mediados del siglo XX. La segunda, surgida con las contraculturas de los 1960 y extendiéndose hasta los 1990. Y una tercera ola que nació a finales del siglo XX y en cuyos vaivenes todavía nos encontramos (Guerrero, 2019).

Lo importante a significar de estas aclaraciones sobre el feminismo, es que el quiebre que se da entre la segunda ola y la tercera, es lo que da nacimiento a un debate que transforma la manera de concebir el sexo y el género. Pues deja de entenderse el sexo como una categoría meramente biológica, para pasar a ser una construcción social como lo es el género.

En ese sentido, varias autoras abordaron ampliamente este debate del sexo como construcción social, debate que se sigue dando hasta la actualidad incluso a nivel de la invalidación de la existencia de un sexo cerebral, a partir del libro, “La invención de los sexos: Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí” de la Dra. Lu Ciccía.

Debate que no desarrollare aquí, por su amplitud y por su poca pertinencia en este texto; pero si aclararé que es importante entender que a partir de este debate es que surgen los transfeminismos como una opción con elementos a favor de expandir las formas en que entendemos a los cuerpos y su ontología.

El surgimiento del transfeminismo ha venido a complicar este escenario pues, en sus versiones más elaboradas, el transfeminismo no es solamente una reflexión desde el sujeto trans —transexual, transgénero o travesti— sino, como diría la transfeminista mexicana Sayak Valencia, dicha corriente versa acerca de un pensamiento sobre los límites y las fronteras, sean estas geográficas, raciales, sexo-genéricas o culturales. Esto es, el transfeminismo aboga por una respuesta a las preguntas planteadas anteriormente que sea decolonial y consciente de los procesos que atraviesan la construcción de los saberes. De ahí su rechazo a un biologicismo, pero también a todo intento por deshistorizar las categorías se-

xo-genéricas de otros pueblos y homologarlas a las nuestras. De allí también su rechazo a reducir la explotación patriarcal a algo que opera sobre cuerpos carentes de construcción cultural alguna. Y, finalmente, de allí su apuesta por alianzas inter-sectoriales (Guerrero, 2019).

A diferencia de otras corrientes teóricas que han tendido a pensar el cuerpo como soporte o contenedor, el transfeminismo lo asume como campo de disputa, como archivo de violencias, pero también como territorio de invención. Desde esta perspectiva, toda pedagogía que aspire a ser emancipadora debe implicarse con los modos en que los cuerpos son leídos, regulados y modificados en contextos sociales específicos. En este marco, el transfeminismo aporta marcos epistemológicos que problematizan la universalización del sujeto cognoscente, cuestionan la pretendida objetividad de los saberes y exigen la incorporación de voces históricamente silenciadas, particularmente aquellas que han sido consideradas abyectas por el orden cisheteronormativo.

Éticamente, el transfeminismo insistiría en la necesidad de en una pedagogía del cuidado, no como piedad sino como responsabilidad afectiva y política frente a la diferencia. Una ética donde la vulnerabilidad no es defecto, sino punto de partida para pensar las condiciones de posibilidad del vínculo pedagógico y educativo. En cuanto a lo metodológico, las prácticas transfeministas interrogarían la lógica extractivista que ha caracterizado a muchas formas de investigación académica. Proponiendo en su lugar, metodologías colaborativas, de co-creación, de archivo afectivo, donde la posición del sujeto investigador se desestabiliza y sale de los márgenes del capitalismo académico.

Estos supuestos, permiten pensar una educación que no tenga como horizonte la normalización, sino la proliferación. Una pedagogía que no tema al desborde, que abrace la incertidumbre y que reconozca en la diferencia no una amenaza, sino una condición fundamental de lo humano. Esto nos recuerda que el saber no es neutro y que las

decisiones pedagógicas siempre implican una toma de posición. Elegir qué enseñar, cómo evaluar, a quién escuchar, es también elegir a quién se reconoce como sujeto de saber y conocimiento.

Por eso, la incorporación del transfeminismo en la ciencia de frontera no es un gesto decorativo. Es una apuesta por transformar las condiciones materiales y simbólicas bajo las cuales se produce y circula el conocimiento. Es hacer del aula un espacio de disenso, de reparación, de memoria y de deseo. Porque solo desde ese otro lugar —donde el cuerpo, el saber y el deseo se encuentran— es posible construir una educación que no reproduzca la violencia, sino que la desmonte. Una educación donde quepan todes.

La educación como tecnología de normalización

La escuela no ha sido, como a menudo se proclama, un espacio neutro dedicado a la transmisión del conocimiento. Antes bien, se configura históricamente como una tecnología política encargada de producir cuerpos legibles, mentes dóciles y subjetividades funcionales a un orden cisheteropatriarcal, racializado y capitalista.

Michel Foucault (2002) ya advertía que la escuela moderna opera en continuidad con otras instituciones de encierro —la prisión, el hospital, etc.— bajo una lógica que disciplina, clasifica y segrega. El sujeto escolarizado es aquel que ha sido entrenado para obedecer sin protestar, para pensar dentro de marcos preestablecidos y para habitar su cuerpo como un objeto vigilado. Aquí es pertinente hacer la aclaración que escolaridad no es lo mismo que educación, pues tiende a existir esa confusión. Remitiendo al concepto de educación de Primero (2010), educación es apropiación, es decir, todo aquello que configura y estructura a una persona en su constitución práctica, sensible e intelectual; y como escolarización al tránsito de una persona por los diferentes niveles del aparato educativo institucional. En este marco, la escolarización se convierte en una maquinaria productora de normalidad. Los cuerpos que no encajan en la matriz cis, blanca, delgada, neurotípica, capaz, son corregidos, medicalizados o simplemente expulsados. El currículo, por su parte, actúa como guion normativo que establece qué saberes importan, desde dónde

deben enunciarse y quién puede acceder a ellos. Esta operación de normalización se traduce, por ejemplo, en la forma en que se enseña la biología: como si el sexo fuera una verdad natural, binaria y estable, ignorando décadas de producción científica que demuestran su carácter histórico y contextual. Del mismo modo, se imparten valores “universales” que en realidad encubren normatividades de clase media blanca y heterosexual. Dando como resultado un sistema educativo que configura y estructura desde las aulas un sistema de exclusión y violencia.

El currículo oculto de la escuela —ese que se aprende sin nombrarse— enseña a obedecer roles de género, a castigar la disidencia, a ridiculizar lo que no encaja. Los baños, los uniformes, las listas de asistencia, los deportes segregados: cada detalle refuerza la ficción de que hay dos sexos, dos géneros, dos formas válidas de existir para un curriculum oculto.

El término Currículo oculto fue introducido en el ámbito de la Educación Escolar a fines de los 60 por Philip Jackson. En su libro “La vida en las aulas” lo utiliza para describir aprendizajes inesperados que no formaban parte de los objetivos educativos, pero que se relacionaban con la adquisición de actitudes y comportamientos propios de la sociedad. Este autor puso en evidencia la complejidad de lo que ocurría al interior de las instituciones educativas y al mismo tiempo despertó el interés por investigar y descubrir mecanismos concretos para explicar cómo ciertas experiencias educativas se traducen en aprendizajes de conocimientos, actitudes y comportamientos que no habían sido explicitados como parte de la enseñanza. En este caso el currículo oculto daría cuenta de por qué los niños aprenden en la escuela determinadas conductas propias del modelo de sociedad imperante... pero que no son parte de los objetivos de aprendizaje (Centeno y Paz, 2021).

Esta arquitectura de funcionamiento y exclusión no se da de manera aislada. Se encuentra profundamente articulada con las políticas públicas educativas, muchas de las cuales han adoptado un discurso de “inclusión” que opera como cooptación. Integrar a la diferencia sin transformar las condiciones que la marginan es otra forma de violencia. En este sentido esta “inclusión” se comporta como palabra-concepto, a las que alude Rivera (2008), ya que, en su ejercicio y circulación, uso e intercambio, imprimen intencionalidades a las acciones, buscan nombrar, definir, señalar: es decir producen un trabajo y una política de significación del mundo y sus actores, sobre todo pueden hacer e imponer con las palabras: un orden.

Por eso es necesario interpelar, de manera directa, las políticas de género en educación. No basta con añadir “perspectiva de género” si esta no implica dismantlar los dispositivos que hacen posible la violencia. No hay perspectiva de género posible si el conocimiento sigue siendo producido desde la neutralidad cisgénero. Las reformas curriculares, en el mejor de los casos, agregan temas sobre género o diversidad sin revisar la estructura epistemológica desde la cual se enseña. Se habla de “tolerancia”, de “respeto”, pero no se cuestiona el marco cisonormativo que define qué cuerpos pueden habitar los saberes.

Pero más allá de lo que hace el sistema escolarizado con la reproducción de un sistema de violencia, es comprender como este sistema se traslada a la vida cotidiana. Pues sabemos que la escuela como uno de los pilares formativos de la sociedad, en conjunto con la familia y el Estado, crean un *ecosistema de opresión*, vulneración y violencia para aquellos cuerpos y saberes que no encajan en comprensión heterocisnormativa, capitalista o patriarcal; dejando de lado otras formas de existencia, de saber, de conocimiento y de interpretación de la realidad.

En este entramado, la educación como tecnología de normalización se revela como un problema político urgente. Y es precisamente desde ahí que se hace necesario abrir el espacio para otras formas de saber, de ser, y de enseñar. Para ello, el transfeminismo se convierte en una clave de lectura y de acción.

Epistemologías transfeministas: producir saber desde el disenso

Como ya se explicó en los apartados anteriores el transfeminismo no es una simple extensión del feminismo clásico ni una variante del pensamiento queer. Es una cartografía crítica que emerge desde los márgenes, desde los cuerpos que han sido expulsados del régimen de inteligibilidad moderno, y que reclama un lugar no solo en la política, sino en la producción de conocimiento.

Producir saber desde el disenso implica reconocer que las epistemologías transfeministas no se desarrollan en condiciones de comodidad. Se gestan en contextos de exclusión, de precariedad, de violencia estructural, pero también de resistencia, de alianzas y de ternura radical.

Este campo epistemológico no solo denuncia, sino que construye. Construye herramientas para pensar el cuerpo no como destino biológico, sino como campo de disputa. Construye afectos para habitar el aula y la vida desde la incertidumbre, para desafiar la linealidad del método, para abrazar el error como forma de saber.

En ese sentido existen varies¹ autores que trabajan explícita o implícitamente, desde los transfeminismos pues habitan, encarnan, reconocen o estudian, estos espacios de disputa, vulnerabilidad y violencia. Autores como *Mauro Cabral* y *Blas Radis*, que a partir del año 2019 se encargan de coordinar la primera cátedra libre de Estudios Trans de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

Brigitte Battiste, es una bióloga, profesora e investigadora colombiana. Es especialmente conocida por sus investigaciones relacionadas con la biodiversidad, el monitoreo y la gestión ambiental. Gran parte de su trayectoria profesional se desarrolló en Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander Von Humboldt. Actualmente es rectora de la Universidad EAN. *Lucas platero*, es doctor en Sociología y Ciencias Políticas por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), licenciado en Psicología por la Universidad

1 Se utiliza la “E”, para abarcar las diversas identidades de los autores señalados.

Complutense de Madrid (UCM) y docente en intervención-socio comunitaria e investigador. Además, dirige la Serie General Universitaria, de la Editorial Bellaterra.

Sayak Valencia, poeta, filósofa, teórica del feminismo, ensayista mexicana y artista de performance. Desde la teoría, acuñó el término “capitalismo gore” y actualmente docente de la Universidad de la Frontera Norte. *Siobhan Guerrero*, Doctora en filosofía de la ciencia y docente en el Centro de Investigaciones interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM. Susan Stryker, Sandy Stone, Miguel Misse, Lohana Berkins, Alba Rueda, Lia García y muchos otros que actualmente trabajan desde diferentes espacios, no solamente el académico, para intentar romper con la injusticia epistémica y los patrones de violencia y vulneración; y que así mismo su conocimiento también es base de pedagogías transformadoras que promueven otra forma de educar.

Estos autores no solo se articulan en diálogo entre sí, sino que convergen con otras epistemologías de frontera: los feminismos decoloniales, los saberes *cuir*, los conocimientos ancestrales, las epistemologías anticapacitistas. Cada uno de estos cruces amplía el campo de posibilidad del saber. Producir conocimiento desde el transfeminismo no implica solo hablar de género o identidad. Es cuestionar los cimientos del pensamiento occidental: la razón instrumental, la dicotomía sujeto-objeto, la ilusión de neutralidad. Implica politizar la epistemología.

El disenso no es aquí un gesto destructivo, sino un acto de creación. Crear otras formas de decir, de escuchar, de vincularse. Crear un saber que no excluya el cuerpo, que no oculte el afecto, que no borrar el dolor ni el goce. Desde ahí, las epistemologías transfeministas no solo se inscriben en el marco de la ciencia de frontera, sino que lo expanden. Lo expanden porque permiten imaginar una ciencia en la que no se trate de conocer al mundo para dominarlo, sino de aprender a habitarlo con otros.

Pedagogías insumisas: el aula como territorio de reexistencia

Hablar de pedagogías insumisas es nombrar una constelación de prácticas que se gestan desde el margen, pero que no se conforman con habitarlo: buscan subvertirlo, resignificarlo, reapropiarlo. Estas pedagogías no piden permiso para existir; se sostienen en la urgencia, en la rabia, en el deseo de transformar radicalmente las condiciones de posibilidad del saber. Son pedagogías que no caben en la arquitectura rígida del aula tradicional. No tienen por horizonte la transmisión, sino el vínculo. No buscan formar ciudadanías obedientes, sino cuerpos en fuga, saberes en tránsito, subjetividades que interrumpen la gramática dominante.

Las pedagogías insumisas son aquellas que nos dan una dimensión necesaria y significativa que muestra el potencial de los actores sociales, las comunidades, los movimientos y las instituciones cuando, desde situaciones y contextos específicos, se articula su dinámica diaria con proyectos de participación y transformación social, política y cultural. (Gómez, 2015)

A continuación, enlistare algunos proyectos que cumplen con estas características de transformar la educación bancaria, normalizante y positivista en experiencias de aprendizaje más cercanas a pedagogías insumisas.

- La experiencia del *Bachillerato Popular Travesti-Trans Mocha Celis* en Argentina constituye un ejemplo paradigmático de esta insurgencia pedagógica. No solo porque garantiza el acceso a la educación formal, sino porque lo hace desde una lógica comunitaria, autogestiva, gratuita, con perspectiva de género y diversidad cultural. Proponen un abordaje pedagógico desde los derechos humanos con conciencia territorial e interseccional; así como en pedagogías feministas y transfeministas. Sus redes de trabajo no solo se centran en la escolarización, sino también desde el trabajo social, la vivienda, la salud y la cultura, garantizando más opciones para estudiantes y comunidad.

- En Chile, la *Escuela Amaranta Gómez Regalado* ha desplegado un proyecto donde el eje no es la adaptación de estudiantes a la escuela, sino la transformación de la escuela para acoger vidas diversas. Esto implica repensar desde la infraestructura hasta los afectos, desde el currículo hasta el modo en que se nombra.
- La *Eskuelita Trans* en Uruguay pone el foco en la producción colectiva del conocimiento. Se trata de una experiencia no formal que recupera saberes populares, relatos de vida y prácticas de cuidado como formas válidas —y necesarias— de enseñanza y aprendizaje. Surgió de la necesidad de romper con la tendencia del abandono de las instituciones educativas por la violencia hacia la diversidad de cuerpos y saberes.
- En Estados Unidos, *Transformative Schools* ha desarrollado propuestas *afterschool* donde la experiencia cuir, trans y racializada es el punto de partida. Lejos de homogenizar, estas experiencias buscan amplificar voces, abrir espacios para la imaginación, la performance, la sanación. Parten de que les estudiantes maceren tener una educación que refleje la multiplicidad del ser humano, y de que la enseñanza debe proporcionar elementos para combatir el racismo, la transfobia y otras desigualdades sociales a través de herramientas académicas y socioemocionales; tiene como base la visión de Bell Hooks donde la educación es la práctica de la libertad.

Lo que todas estas experiencias comparten no es un modelo replicable, sino una ética común: la de la autodeterminación, el cuidado colectivo y la autonomía. Cada una, en su contexto, ha desafiado la lógica vertical del saber y ha generado otros modos de estar juntos, de enseñar y de narrarse. Estas pedagogías insumisas se sostienen en el principio de que el aula es un campo político, donde no hay neutralidad posible. Todo gesto pedagógico implica una toma de po-

sición: o se reproduce la violencia estructural, o se la enfrenta. En estas experiencias, enseñar es también cuidar, resistir, crear.

En lugar de evaluaciones estandarizadas, se construyen procesos de retroalimentación afectiva, en lugar de control, acompañamiento, en lugar de disciplina, escucha. Así, la práctica pedagógica se vuelve lugar de reexistencia: de habitar el mundo a pesar de —y contra— su intento de borrar otras formas de existir posibles.

Estas experiencias también resignifican la noción de éxito educativo. El éxito ya no es la integración a un sistema que excluye, normaliza y reproduce, sino la posibilidad de permanecer vivos, de construir comunidad, de narrar sus historias en sus propios términos. Didácticamente, estas propuestas rompen, por lo tanto, con la lógica lineal del currículo. Se enseña desde la memoria, desde la rabia, desde el cuerpo. El error no se penaliza, se valora como señal de que algo nuevo está por nacer.

Conclusiones

En suma, las pedagogías insumisas son una forma de ciencia de frontera que no espera validación institucional. Se gestan en la calle, en los márgenes, en las narraciones, la historia y la vida cotidiana. Y es ahí, justamente, donde su potencia se vuelve irrenunciable. Las experiencias y marcos desarrollados a lo largo de este capítulo no son casos aislados ni propuestas “alternativas” al sistema educativo hegemónico. Son, en realidad, expresiones de una ciencia de frontera que ya está en curso, que ya produce saberes, que ya transforma territorios.

Lo que estas prácticas comparten es un desplazamiento: dejan de preguntar cómo incluir la diferencia dentro del sistema, y empiezan a preguntarse cómo transformar el sistema desde la diferencia. Este giro epistemológico es lo que define su inscripción en el horizonte de la ciencia de frontera. En esta clave, la ciencia de frontera no es una especialidad académica; es una práctica política que reconoce el saber cómo campo de disputa. Un saber que no se construye solo en las universidades, sino también en los bordes, en los movimientos, en los cuerpos que portan otras formas de inteligencia y conocimiento.

Reconocer estas experiencias como parte de la ciencia de frontera implica romper con el canon académico que continúa exigiendo evidencia, validación, neutralidad. ¿Cómo se valida una pedagogía que se sostiene en el abrazo? ¿Cómo se mide el aprendizaje de una infancia que ha vuelto a confiar en su deseo de conocer el mundo?, el desafío es enorme. Muchas de estas iniciativas sobreviven sin apoyo Estatal, enfrentando burocracias que las deslegitiman, políticas públicas que las invisibilizan, y marcos jurídicos que no reconocen su existencia. Y, sin embargo, resisten, persisten y crecen.

En el campo académico, sigue siendo difícil insertar estos saberes, se los acepta como objeto de estudio, pero no como perspectiva válida para producir teoría. Este colonialismo epistémico aún atraviesa buena parte de nuestras universidades. Las políticas educativas públicas, por su parte, tienden a incorporar discursos de inclusión sin revisar sus propios fundamentos. Se celebra la diversidad al mismo tiempo que se imponen evaluaciones estandarizadas y se criminaliza la disidencia.

Frente a esto, el llamado del Conahcyt por una ciencia de frontera abre una posibilidad. Si tomamos en serio sus principios —la inclusión, la innovación, la soberanía del saber— entonces estos proyectos no deben ser anexos, sino núcleos. La inclusión debe ser entendida no como integración, sino como transformación de las condiciones estructurales de producción del conocimiento. En este sentido, los transfeminismos y las pedagogías insumisas no solo responden a los criterios de la ciencia de frontera: los expanden, los tensan, los enriquecen. Son, en sí mismos, una apuesta radical por otra educación posible.

Porque no hay ciencia de frontera sin desobediencia. Y no hay pedagogía posible sin la dignidad de ser quien se es.

Referencias

- Baronnet, B., & Tapia Uribe, M. (Coords.). (2013). *Educación e interculturalidad: Política y políticas*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Centeno, A. M., & Grebe, M. de la P. (2021). El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud. *Investigación en Educación Médica*, 10(38), 89–95. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.38.21350>
- Ciccía, L. (2022). *La invención de los sexos: Cómo la ciencia puso el binarismo en nuestros cerebros y cómo los feminismos pueden ayudarnos a salir de ahí*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: El poder y la ética del conocimiento* (A. Madrid, Trad.). Herder.
- Gómez Sollano, M. (2015). Prólogo. En P. Medina Melgarejo (Coord.), *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. [coloca aquí las páginas del prólogo si las tienes]). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas / Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica / Educación para las Ciencias en Chiapas, A.C. / Juan Pablos Editor.
- Guerrero McManus, S. (2019). Lo trans y su sitio en la historia del feminismo. *Revista de la Universidad de México*, (846), 47–52.
- Primero, L. E. (2010). *Filosofía y educación desde la pedagogía de lo cotidiano*. México: Torres Asociados.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Un mundo ch'ixi es posible*. Tinta Limón.

Rivera Garretas, María Milagros (2008), “La política de lo simbólico es política primera”, Entredós, Madrid, 28 de mayo, en <http://www.unapalabraotra.org/entredos/TEXTOS/MMRLapoliticadelosimbolico.htm>

Sandoval, E. (2024). Descolonizar la investigación sociohumanística en México. En E. A. Sandoval Forero & L. E. Primero Rivas (Coords.), *La conceptualización actual de la ciencia en México: Las tendencias en el Conahcyt* (pp. [coloca aquí el rango de páginas del capítulo si lo tienes]). Publicar al Sur.

**Posicionamientos desde la inclusión, hacia la transrupción
y transgresión en la formación**

Cómo la ciencia de frontera puede ser más inclusiva y beneficiar a una gama más amplia de personas

Liliana Elizabeth Grego Pavón

Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”

Introducción

Este artículo tiene como objetivo valorar la necesidad de acercarse al conocimiento de la ciencia de frontera como alternativa para abordar los complejos problemas actuales sobre la inclusión, la interculturalidad y los grupos interactivos como forma de organización dentro de la comunidad y dentro del aula, en las cuales la diversidad es una característica fundamental para que todos puedan mejorar su comunicación e integrarse a los nuevos escenarios de debate epistemológico con el referente de complejidad, valorando la necesidad de acercarse al conocimiento de la ciencia de frontera como alternativa de búsqueda transformadora para los nuevos escenarios sobre migración, discapacidad, grupos indígenas e inclusión entre otros.

Se trata no sólo de supervivencia sino de construcción de una nueva realidad con cambios de paradigma para la toma de consciencia con apertura a opiniones en agrupaciones heterogéneas de los estudiantes y sus familias, a partir del aprendizaje dialógico en la interculturalidad, tomando a la educación como medio para la inclusión social entre culturas, tomando en cuenta una concepción amplia de multiculturalidad, con lenguas e historias específicas e identidades culturales diversas.

Un punto de partida importante es que la realidad es multicultural, plural y diversa. Para la integración de los nuevos escenarios es importante la mediación, resaltando que la interculturalidad, la educación y la resiliencia son conceptos interrelacionados que juegan un papel crucial en la formación de sociedades inclusivas y adaptativas.

Desarrollo

La comunicación intercultural es eficaz cuando se llega a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores, es simplemente una comunicación suficiente y eficiente, cuando se llega a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores. Ante la comunicación intercultural encontramos un reto debido a los diferentes elementos del proceso de comunicación existentes en las culturas variadas y comunidades diversas y en la identidad cultural como camino hacia la convivencia, la fertilización cruzada, el mestizaje y las relaciones que se dan entre las mismas, desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas, resultando una dinámica enriquecida entre las comunidades culturales.

La integración social dentro del aula y la comunidad se entiende como la responsabilidad de adaptarse que suele recaer en las personas, mientras que, en la inclusión, es la sociedad y el entorno quien ofrece respaldo y ajustes para incluir a los individuos y colectivos, al tratar de reconocer a la diversidad y promover procesos de inclusión en los centros de producción del conocimiento.

Por tanto, hablar de comunicación intercultural significa hablar de procesos de interacción entre personas que perteneciendo a entornos culturales distintos tratan de establecer un diálogo y de construir espacios donde se facilite el mutuo entendimiento, la convivencia, la búsqueda de acuerdos que promuevan mejoras en las vidas de las personas.

La comunicación intercultural se relaciona con variables complejas que interaccionan entre sí y que tienen que ver con el lenguaje tanto verbal como no verbal. La comunicación tiene entre sus objetivos más importantes los relacionados con la potenciación de capacidades para considerar puntos de vista alternativos.

Como afirman Pujol y González (2014), la comunicación debe partir del manejo y aplicación de los valores para la convivencia entre los que se encuentran el respeto, la sinceridad, el diálogo, la tolerancia, la cooperación, la amistad, la compasión, la justicia, la paz y la libertad, y aquellas actitudes que faciliten el cambio, la individualización,

la identidad y el saber transmitir mensajes afectivos y empáticos dentro del aprendizaje dialógico, que es una forma de comunicación que se basa en la construcción de un diálogo intercultural igualitario entre sujetos, busca una transformación en situaciones educativas y sociales. Tanto la comunicación verbal, las lenguas, las gesticulaciones corporales son elementos de vital importancia cuando hablamos de comunicación intercultural ya que se reinterpretan e interiorizan para facilitar el diálogo (Guerrero, 2006).

Los significados son adquiridos y construidos por cada persona como miembro de una comunidad y a partir de las redes de significados sociales y culturales de cada colectivo. Así mismo, la comunicación intercultural y la inclusión comparten variables de muy compleja operacionalización, como pueden ser entre otras:

- El lenguaje, donde entran tanto los códigos verbales (idiomas) como los no verbales.
- El patrón de pensamiento de cada sujeto, y la concepción de la vida y del mundo que dichos sujetos tienen, ya que ambos factores juegan un papel fundamental en la inclusión y configuración de las relaciones culturales y de las relaciones sociales en general.
- El estatus y la diferencia de poder entre los interlocutores, como forma de comunicación en la que una de las partes puede marcar las pautas e imponer su propia visión de las cosas, dificultando la inclusión y sus beneficios (Romeu, 2012).

Por lo anterior, la comunicación intercultural, puede definirse como una comunicación entre personas que pertenecen a grupos culturales diversos y que se basa en el fomento del diálogo y en la creación de espacios de interacción social destinados a generar nuevas y mejores interacciones personales, sociales y comunitarias. Su objetivo fundamental consiste en mejorar la convivencia y promover una cultura común e incluyente para todos, desde la participación y la solida-

ridad como forma de relación: *La comunicación intercultural nos impele a aprender a convivir con la paradoja de que todos somos iguales y todos somos distintos* (Rodrigo, 2009, p 66).

La comunicación intercultural por tanto, puede colaborar en la creación de una atmósfera que promueva la cooperación y el entendimiento de las diferentes culturas, lo que implica intervenir en los procesos comunicativos que violentan esa atmósfera de cooperación y entendimiento, y enfocarse en la forma de hacer eficaz interculturalmente un encuentro comunicativo por medio del desarrollo de habilidades y destrezas interculturales, caminando en la complejidad del abordaje de las otras culturas, en donde siempre hay diferencias de entrada, pero que es posible también encontrar semejanzas (Tuvilla, 2004, p. 212).

La comunicación intercultural tiene como objetivo facilitar, promover y poner en práctica procesos de interacción personales y grupales destinados a la convivencia entre personas y grupos y la mejora de las condiciones sociales de los implicados en estos procesos. Es importante abordar el aprendizaje dialógico como forma de comunicación intercultural, siguiendo el pensamiento de Freire, 1996, Flecha, 2006 y Gil, 2008, que comentan que el aprendizaje dialógico es una forma de comunicación que se abre a la diversidad intercultural, posicionándose en el respeto a las diferencias que están hoy muy presentes en la sociedad.

Se debe de partir de un diálogo igualitario, donde las aportaciones de cada sujeto sean consideradas en función de la validez de sus argumentos y no desde la imposición de un saber culturalmente hegemónico. Para dialogar, los participantes deben de saber y entender lo que el otro quiere decir, lo cual significa mantener una actitud abierta y sincera de autorregulación y conocimiento que ayude a desarrollar la capacidad de diálogo. (Asensio, 2004, p.89). El aprendizaje dialógico ayuda a transformar las relaciones entre las personas, y entre éstas y su comunidad. Es un aprendizaje basado en la premisa de que las personas somos seres en continua posibilidad de cambio y mejora (Freire, 1996, p. 21).

La educación y el aprendizaje han de ir enfocados hacia un cambio que supere teorías que niegan la posibilidad de transformación a favor de buscar nuevas oportunidades y opciones que son fruto del diálogo compartido. En este camino es importante la mediación como una posibilidad de transformación. Esto implica ayudar en la inclusión, al conocer y analizar problemáticas interculturales (idioma, religión, política, economía, identidad) y buscar juntos respuestas posibles y alternativas para continuar con el proyecto vital de cada sujeto (Valverde, 2002, p. 29).

La capacidad de dialogar hace posible que la persona se sienta protagonista de sus transformaciones personales superando situaciones y problemas que bloquean su desarrollo. Esto sitúa a los profesionales educativos en la necesidad de poner en juego la mediación y las habilidades comunicativas. Uno de los aspectos más importantes en el aprendizaje dialógico es el de la solidaridad ya que es un valor de gran trascendencia en la convivencia, posibilita la creación de redes de apoyo en grupos interculturales, pudiendo ser un elemento preventivo ante problemas o dificultades culturales de todo tipo.

La solidaridad se entiende como la convergencia de tres momentos que se complementan entre sí, en primer lugar es una reacción positiva ante la injusticia y el sufrimiento de los demás, en segundo lugar es involucrarse en los procesos que tratan de erradicar las causas de situaciones interculturales difíciles y por último trata de favorecer la adaptación a un nuevo estilo de vida que pone en juego las habilidades mediadoras de los profesionales al ayudar al otro a encontrar sentido a la propia existencia por medio del encuentro y la relación con los demás. Asumir la solidaridad como algo que debe cuestionar concepciones muy arraigadas y excluyentes en la sociedad, que impide la transformación de los estilos de vida críticos.

Es necesario aprender a vincularse de manera corresponsable, fraternal con el resto de los seres humanos, de forma que la solidaridad produzca transformaciones personales, grupales y comunitarias. Podemos afirmar que el aprendizaje dialógico puede ser una forma de comunicación intercultural que fomenta un diálogo igualitario, que

sitúa a todos en un mismo plano de comunicación, facilitando así un reconocimiento mutuo de la humanidad del otro.

La complejidad de Morin (2009) y el aprendizaje dialógico son dos conceptos que convergen en la educación para abordar la formación integral de los individuos en una sociedad cada vez más interconectada y compleja. Aboga por un pensamiento que trascienda la simplificación y fragmentación, integrando diferentes disciplinas y perspectivas para entender la realidad en su totalidad beneficiando a una amplia gama de personas, resaltando el principio sistémico para entender las partes con relación con el todo en donde el aprendizaje dialógico incluye a cada participante que contiene la totalidad de la información del sistema al que pertenece con sus causas y efectos que lo retroalimentan y con la capacidad de auto-organizarse y adaptarse a nuevas situaciones.

En la educación para la complejidad Morin sugiere una educación que enseñe a navegar la incertidumbre, a contextualizar el conocimiento y a interconectar saberes para formar ciudadanos comprometidos, críticos y creativos, aplicando un diálogo igualitario en el que todas las voces son valoradas por igual, promoviendo la co-construcción del conocimiento integrando diversas culturas y experiencias de los participantes.

Establece una relación entre la complejidad y el aprendizaje dialógico tratando de superar la fragmentación del conocimiento, y fomentando la integración y la interacción de los diversos puntos de vista, entendiendo los fenómenos en su contexto amplio y basándose en una reflexión crítica con cuestionamientos de las realidades establecidas a través del diálogo, en una interacción equitativa y respetuosa, buscando promover el entendimiento mutuo, valorizando la diversidad cultural, fomentando la convivencia armoniosa, facilitando el aprendizaje inclusivo.

En el contexto educativo intercultural, se trabaja la resiliencia, que implica proporcionar a los estudiantes herramientas y apoyo necesario que los ayuden a superar desafíos personales, sociales y académicos, favoreciendo en mayor medida la adaptabilidad ya que apren-

den a manejar diferentes formas de pensar y vivir. La comprensión y apreciación de la diversidad cultural fomentan una mentalidad abierta y flexible

Discusión

El aprendizaje dialógico busca formar individuos capaces de pensar de manera crítica y creativa, preparados para enfrentar los desafíos de un mundo complejo, enfatizando educar para la incertidumbre, la complejidad y la colaboración, apuntando a la transformación social. Preparar a los estudiantes y a los docentes para vivir en un mundo interconectado y dinámico siendo ahora necesario el aprendizaje dialógico para crear comunidades más justas y equitativas a través del diálogo inclusivo y el respeto mutuo.

En la complejidad de Morin y el aprendizaje dialógico convergen en la idea que integra diversos saberes, fomenta el pensamiento crítico y la reflexión promoviendo la transformación social a través de la inclusión y el diálogo. La complejidad, el diálogo y la inclusión pueden ser abordados desde diferentes perspectivas, tomando en cuenta que en la actualidad es la forma en que las organizaciones, sociedades y comunidades manejan la diversidad de pensamiento intercultural y las perspectivas en un entorno más interconectado y complejo.

La complejidad en este contexto se refiere a la naturaleza multifacética de los sistemas sociales y organizacionales. Los problemas y situaciones rara vez tienen soluciones simples, debido a la interconexión de múltiples factores y actores. Las interacciones entre diferentes culturas, economías y tecnologías crean escenarios complejos que requieren enfoques holísticos y adaptativos, sobre todo tratándose de instituciones educativas; en éstas el diálogo es esencial para manejar la complejidad, ya que promueve la comunicación abierta y el entendimiento mutuo en donde se busca la co-creación de significados y soluciones.

En los grupos interculturales que prevalecen en las escuelas, a través del diálogo se pueden explorar diferentes perspectivas, identificar puntos comunes y resolver conflictos de manera constructiva. En ocasiones la mediación en las instituciones educativas facilita la

integración activa de todos los actores en los procesos de inclusión, que implica la toma de decisiones en la vida comunitaria. Esto no solo implica la diversidad de género, raza y cultura, sino también a las diferentes experiencias, conocimientos y puntos de vista. La inclusión debe garantizar que las decisiones sean representativas y beneficien a todos, especialmente a aquellos que históricamente han sido marginados.

Actualmente la inmigración es un fenómeno social cada vez más frecuente, se fundamenta en la situación de la economía, el mundo laboral de los diferentes países receptores. La frecuencia y el volumen de los movimientos migratorios que se están efectuando a nivel mundial ha derivado en la constitución de una sociedad más plural interculturalmente y globalizada. Como resultado de las nuevas tendencias migratorias, las aulas y escuelas están experimentando un profundo cambio, debido a la creciente presencia de grupos cada vez más numerosos de alumnos procedentes de diversos lugares, pertenecientes a otras etnias, religiones y que hablan diferentes lenguas y poseen otras costumbres, por tanto los escenarios educativos han pasado de ser monoculturales a pluriculturales, lo que tiene importantes repercusiones en la configuración y complejidad del centro educativo (Chamira, 2011, p. 123).

Cuando se presentan tensiones y conflictos se debe en buena medida a la existencia de serias limitaciones en las realidades de las instituciones educativas, que no se encuentran preparadas para afrontar la llegada de alumnos de diferentes culturas y procedencias. Para Alegre (2013), una de las dificultades se origina por las justificaciones instrumentales, al tener que cumplir con los objetivos curriculares fijados y que en ocasión en las aulas interculturales se encuentran alumnos con conocimientos instrumentales inferiores a la media, y con problemas en el dominio del idioma, lo cual dificulta la comunicación.

Leiva (2011), considera que en estas condiciones históricas emerge la mediación intercultural como un recurso educativo para dar respuesta a los desafíos de la migración, educación e interculturalidad,

surge también por los movimientos de minorías étnicas autóctonas (pueblos indígenas), el auge de identidades culturales promueve la necesidad de que los seres humanos aprendan a convivir respetando la cultura y la idiosincrasia de cada uno y que todos los actores implicados dentro del ámbito social aprendan a relacionarse en todos los procesos de construcción sociocultural en contextos de alta diversidad y complejidad educativa.

La mediación puede desempeñar un papel amplio en la sociedad actual de alta complejidad y diversidad cultural; debe estar enfocada a la mejora de las relaciones humanas, en las cuales existen tensiones y cuyo fin primordial es el establecimiento de una mejor comunicación e interacción. Por tanto, la comunicación y el desarrollo de la capacidad de diálogo son aspectos básicos para facilitar la participación de todos y de cada una de las partes implicadas en los procesos educativo y social.

Llevot y Garreta (2013), consideran que la mediación intercultural fomenta la comunicación y la integración entre personas y grupos, con el fin de prevenir conflictos culturales, favorecer el reconocimiento de la diferencia entre personas, la comunicación y la comprensión mutua, la búsqueda de estrategias de resolución de conflictos, la participación en sociedad, la puesta en marcha de procesos de mejora dialógica, la relación y la integración entre personas y grupos presentes en un territorio y que pertenecen a varias culturas.

Lo anterior abarca tres aspectos fundamentales: facilitar la comunicación, facilitar la cohesión social, promover la autonomía y la inserción y participación social de las minorías. Malgesini (2014), establece una serie de condiciones para desarrollar una cultura participativa desde la complejidad intercultural, que requiere de la colaboración en la promoción de actitudes, conductas y cambios sociales que rechacen la discriminación cultural y desarrollen relaciones positivas entre culturas, al facilitar la formación del profesorado en el campo de la interculturalidad y fomentando que sean los docentes los canales difusores de actitudes y valores interculturales.

Otro aspecto importante en la ciencia de frontera, complejidad, in-

terculturalidad e inclusión es la resiliencia, esto representa una convergencia de conceptos y enfoques que buscan abordar problemas globales contemporáneos desde una perspectiva integradora y multidisciplinaria, se cruzan fronteras disciplinarias tradicionales, explorando nuevas ideas y enfoques innovadores para resolver problemas complejos.

La ciencia de frontera se caracteriza por la búsqueda de nuevos conocimientos, paradigmas y tecnologías que desafían las teorías existentes y exploran áreas inexploradas, esto implica la colaboración entre diferentes disciplinas científicas cambiando perspectivas y metodologías diversas para abordar problemas complejos de interculturalidad e inclusión de manera holística; en este aspecto la complejidad se refiere al estudio de sistemas con múltiples componentes interdependientes que interactúan de manera no lineal, produciendo comportamientos emergentes que no pueden ser predichos completamente a partir de los componentes individuales.

Los sistemas complejos interculturales incluyen ecosistemas, redes sociales, sistemas económicos y muchos otros. Estos sistemas son difíciles de modelar y predecir debido a su naturaleza dinámica y multifacética. La interculturalidad y la inclusión son fenómenos emergentes y las interacciones no lineales son características claves de los sistemas complejos, lo cual requiere enfoques analíticos avanzados y técnicas como la teoría del caos y la teoría de redes, promoviendo el respeto mutuo y el enriquecimiento recíproco.

El diálogo y el entendimiento fomentan la comprensión entre culturas, reconociendo la diversidad cultural como una fuente de enriquecimiento. La inclusión y la equidad buscan crear sociedades inclusivas donde todas las culturas tengan voz y sean valoradas equitativamente. Para resistir la adaptación y recuperarse de perturbaciones y cambios que se dan en los procesos interculturales es necesario ser resiliente para recuperarse de crisis y mantener la funcionalidad del sistema.

En un contexto más amplio, la resiliencia también se relaciona con la sostenibilidad, asegurando que los sistemas puedan mantener su

integridad y funcionalidad a largo plazo frente a desafíos y cambios. Integrar la ciencia de frontera y la teoría de la complejidad permite abordar problemas globales con un enfoque sistémico, considerando las interacciones y dinámicas complejas entre diferentes componentes y escalas.

Utilizar enfoques de ciencia de frontera y complejidad para mejorar la mediación intercultural, creando nuevas formas de interacción y entendimiento entre culturas que pueden adaptarse a los cambios y desafíos globales, favoreciendo el desarrollo integral de los estudiantes capaces de prosperar en entornos diversos y cambiantes.

Estas interacciones son esenciales para fomentar comunidades inclusivas que puedan afrontar desafíos futuros con fortaleza y creatividad. Se enmarca a la resiliencia en un contexto interdisciplinar e intercultural haciendo referencia a nuevos paradigmas de comunicación, convivencia y conocimiento.

Para Puig y Rubio (2011), la resiliencia es un modo de pensar, de ver la realidad y de posicionarse. La resiliencia aparece en los caminos de la vida que sorprenden y dan sentido a una experiencia a priori negativa y que puede transformarse en un elemento clave para la construcción de la identidad tras el afrontamiento de la adversidad y en donde la resiliencia comunitaria juega un importante papel, ya que el nicho ecológico es la red de relaciones necesarias para la supervivencia y gracias a la reciprocidad afectiva y comunicativa, los individuos tejen su red de relaciones, en primer lugar con sus cercanos que les transmiten experiencias y protegen de los peligros y posteriormente con la sociedad en interacciones distintas y cambiantes en las que está inmerso el sujeto. (p. 32)

La resiliencia comunitaria permite a los individuos desarrollar un sentido de pertenencia en ambientes interculturales, con prácticas solidarias y una identidad cultural reflejada en costumbres, valores, creencias y formas de vida de un grupo específico. Por otro lado, la inclusión garantiza a las personas el acceso equitativo a oportunidades y recursos independientes de su origen cultural, género, capacidades o cualquier otra diferencia. La interacción entre identidad

cultural, inclusión y resiliencia, resulta en comunidades más ricas y cohesionadas en la complejidad, donde la diversidad es vista como una fortaleza y se promueve un sentido de pertenencia y respeto mutuo.

Henderson (2013), comenta que hoy en día vivimos sometidos a un número cada vez más creciente de situaciones y acontecimientos estresantes y traumáticos (guerras, migraciones, pobreza, etc.) que impiden vivir en condiciones de bienestar. Sin embargo, la resiliencia es la capacidad humana para resistir y afrontar ese bombardeo incesante de eventos que causan sufrimiento, de tal forma que la experiencia fortalece y se adquiere una mayor confianza en las habilidades personales y se desarrolla una sensibilidad por los padecimientos que otras personas están experimentando, se desarrolla una habilidad para generar cambios y minimizar o erradicar las fuentes originarias del estrés o el trauma. (p. 10)

Melillo, Suárez y Rodríguez (2008), consideran que las personas que han experimentado sufrimientos graves están en búsqueda esencial para encontrar sentido a su sufrimiento y a su vida, entonces adoptan de manera espontánea actitudes que facilitan la resiliencia, pero les resulta difícil transformar esas actitudes en estrategias de acción. Padecer un duelo, un acto de violencia, una enfermedad crónica, una migración necesaria o cualquier otro acontecimiento grave puede sacudir profundamente a un individuo y enfrentarlo al desafío de descubrir un sentido a su sufrimiento, así como un nuevo sentido a su vida. La resiliencia es mucho más que el hecho de soportar una situación traumática consiste también en reconstruirse, en comprometerse a una nueva dinámica de vida.

Por este motivo, la noción de sentido tiene tanta importancia, hasta el punto de constituir, para muchas personas, una necesidad casi vital. El vínculo y el sentido son de este modo, los dos fundamentos básicos de la resiliencia para sentirse ligados al gran transcurrir de la vida. (p. 91)

La vida de cada uno es una vida reflexiva, la reflexión social, el pensamiento de información contradictoria, el diálogo, la negociación,

el compromiso, son sinónimos de vivir la propia vida. Se necesita una gestión activa para vivir la vida en contextos de exigencia en conflicto y en un espacio de incertidumbre global. La autorrealización y la autodeterminación no son en absoluto metas meramente individuales, a menudo son también soluciones públicas, descargando en los ciudadanos la responsabilidad de construirse de otro modo, con las nuevas lógicas del decir y el sentir, lograr una identidad, es personal y da cuenta de la multiplicidad e hibridación de textualidades que caracterizan la cultura contemporánea, donde lo vivencial y la experiencia propia se configuran como un valor privilegiado.

Conclusiones

El aprendizaje dialógico facilita los procesos de inclusión, de transformación, de cambio y mejora a nivel personal y grupal. Esto se logra por medio de la toma de consciencia de las propias posibilidades de un análisis de contexto cultural y de una serie de toma de decisiones que faciliten una mejora de las condiciones de cada sujeto, resaltando la idea vertebrada por la solidaridad, por la capacidad de vincularse con el otro, siendo capaz de analizar los motivos de cada situación particular con el compromiso de la comprensión de los códigos, intensiones, simbolismos, del que emite el mensaje desde la diversidad de los contextos.

A través del diálogo, se busca no solo transformar el conocimiento individual, sino también influir positivamente en el entorno social y cultural. Se promueve la participación de todos, especialmente de aquellos que tradicionalmente han sido marginados del proceso educativo. La ciencia de frontera y el pensamiento complejo rechazan la fragmentación del conocimiento y promueven la colaboración interdisciplinaria.

La ciencia de frontera con su enfoque en la innovación y la exploración de lo desconocido se alinea con la propuesta de Morin de fomentar un pensamiento crítico y creativo que pueda adaptarse a los nuevos desafíos y situaciones complejas. La ciencia de frontera, al explorar nuevas áreas del conocimiento contribuye a la comprensión holística y profunda de la realidad. Ambos enfoques reconocen la

importancia de la flexibilidad y la capacidad de adaptación en un mundo dinámico y en constante cambio.

La propuesta educativa busca preparar a los individuos para enfrentar la complejidad y la incertidumbre, se complementa con la ciencia de frontera, que impulsa el desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos necesarios para avanzar en áreas de investigación pioneras. En un entorno complejo, el diálogo inclusivo es clave para abordar desafíos y oportunidades. Las organizaciones y comunidades que fomentan el diálogo inclusivo favorecen la adaptación y avanzan en un mundo cambiante.

Estos principios permiten la creación de soluciones innovadoras y sustentables que consideran múltiples perspectivas, de los actores se requiere un compromiso genuino con la equidad, la escucha activa y la colaboración ya que el objetivo es construir una cultura en la que la diversidad sea vista como una fortaleza y todos los miembros se sientan valorados y capacitados para convivir y aprender a participar en la sociedad, permitiendo la puesta en práctica de un tipo de comunicación interactiva con un intercambio de acciones positivas entre personas.

Desde el punto de vista de la mediación intercultural es fundamental el diálogo entre sujetos y grupos, interesándose en la cultura del otro. El trabajo educativo recae en la acogida y aceptación del que es diferente, se debe mantener el respeto, el reconocimiento mutuo y la aceptación de los otros, todo en ambas direcciones, viendo la participación como un valor social, como un derecho y una obligación de todos los actores educativos.

La mediación intercultural es un buen recurso para prevenir y dar respuestas a conflictos y situaciones que se dan en contextos socio-culturales diversos. La mediación posee un alto valor preventivo, ya que facilita el acercamiento entre culturas y reduce la implantación de estereotipos y prejuicios, es una herramienta muy útil para compensar desigualdades socioeconómicas y culturales en esta era planetaria, refiriéndose al proceso de facilitar la comprensión y el diálogo entre culturas diferentes en un contexto globalizado, en un

mundo cada vez más interconectado; la mediación intercultural es esencial para abordar y resolver conflictos, promover la paz y el entendimiento mutuo y aprovechar la diversidad cultural como un recurso positivo.

La movilidad humana y la comunidad digital han hecho más frecuentes y visibles los encuentros interculturales. La diversidad cultural es una realidad cotidiana en la era planetaria, las sociedades son cada vez más multiculturales, lo que requiere habilidades de mediación para gestionar la convivencia y el entendimiento entre diferentes grupos culturales, ya que en ocasiones surgen conflictos debido a diferencias en valores, creencias y prácticas.

La mediación busca abordar los conflictos a través del diálogo y la negociación, respetando la diversidad cultural. Las nuevas tecnologías de comunicación juegan un papel importante en la mediación, facilitando el intercambio de ideas y experiencias si se manejan adecuadamente, la educación es fundamental para promover la comprensión y el respeto mutuo, fomentando un diálogo abierto y una escucha activa para entender las perspectivas y experiencias de todas las partes involucradas. Siempre el mediador debe mostrar una postura neutral y una empatía hacia todas las culturas implicadas creando un ambiente de confianza y respeto.

Contribuye significativamente a la cohesión social, la reducción de conflictos y la promoción de una convivencia pacífica y respetuosa en la era planetaria. Al facilitar la comprensión mutua y el respeto por la diversidad cultural ayuda a construir sociedades más inclusivas y armoniosas. El avance en la ciencia de frontera, la mediación eficaz y una educación fortalecida, son pilares fundamentales para el progreso de la sociedad. La interdependencia de estas áreas asegura que los descubrimientos científicos no sólo expanden el conocimiento humano, sino que también se traducen en beneficios concretos y accesibles para todos.

La mediación, resiliencia e interculturalidad son fundamentales en la gestión de la diversidad y la promoción de comunidades inclusivas y armoniosas, fomentando el empoderamiento de las partes, la adap-

tación, fortaleza interna para superar obstáculos y desafíos, manteniendo el bienestar mental y emocional, transformando situaciones adversas en experiencias constructivas mediante redes sociales, familiares y comunitarias que proporcionen recursos emocionales y prácticos, manteniendo una prospectiva optimista y esperanzada sobre el futuro, capaces de enfrentar y superar desafíos.

Siguiendo el pensamiento de Henderson, hoy más que nunca, se tiene la necesidad de desarrollar la mediación y la resiliencia en la vida personal, laboral, familiar y social. Es posible desarrollar la resiliencia en cualquier situación que nos provoque sufrimiento o en cualquier experiencia que sea vivida como una adversidad.

Referencias

- Alegre, M. A. (2011). *Educación e inmigración ¿un binomio problemático?* En García y Carrasco (Eds.) población inmigrante y escuela. Secretaría General Técnica.
- Asensio, J. M. (2004). *Una educación para el diálogo*. Paidós.
- Chamiro, J. (2011). *La inmigración y la interculturalidad. En 10 años de participación institucional*. Junta de Andalucía.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Guerrero, J. A. (2006). *Estudios sobre la mediación intercultural*. Escobar Impresores.
- Henderson, G. H. (2013). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Leiva, J. J. (2011). *Convivencia y educación intercultural. Análisis y propuestas pedagógicas*. ECU.
- Llevot, N. y Garreta, J. (2013). *La mediación intercultural en las asociaciones de inmigrantes de origen africano*. Revista Internacional de Sociología. No. 71.

- Malgesini, G. (2014). *Reflexionar sobre el concepto de participación social en el caso de las personas afectadas por procesos de exclusión*. Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada, No. 135.
- Melillo, A., Suárez, O. y Rodríguez, D. (comps.) (2008). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Paidós.
- Morin, E., Roger, E. y Motta, R. (2009). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Puig, G. y Rubio, J. L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*. Gedisa.
- Pujol, E. y González, I. (2014). *Valores para la convivencia*. Parramón.
- Rodrigo, M. (2009). *Comunicación intercultural*. Antrophos cultural.
- Romeu, V. (2012). *Diálogo y comunidad: acercamientos y retos en torno a la comunicación intercultural*. Estudios de comunicación intercultural.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Descleé de Brouwer.
- Valverde, J. (2002). *El diálogo terapéutico en exclusión social*. Narcea.

La atención temprana en la discapacidad: un enfoque desde los derechos humanos

Eva Gómez Infantes

Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”

eva.gomezi@aefcm.gob.mx

Karina García Juárez

Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”

karina.garciaj@aefcm.gob.mx

<https://orcid.org/0009-0004-7204-5854>

Resumen

El hablar sobre la atención temprana es un tema sumamente polémico, ya que presenta muchos vacíos cuando investigamos este tema y más aún si lo asociamos con la discapacidad; resulta entonces una problemática sumamente compleja más aún si lo revisamos desde el enfoque de los derechos humanos. No se iniciará un análisis sobre la integración o la inclusión de las personas con discapacidad, lo que se pretende es conocer cuál es la respuesta del estado frente a las necesidades de atención temprana de estas personas quienes -al igual que todos los ciudadanos- tal cual es su derecho, el contar con atención en salud y en educación. Hablemos sí sobre las denominadas barreras para el aprendizaje entendidas como todo aquello que se genera en el contexto e impide la posibilidad de una persona a lograr aprendizajes.

La escuela para todos es un planteamiento surgido desde acuerdos entre naciones, por lo cual conforma parte de la política internacional y avalada por el estado mexicano, este planteamiento permitiría ofrecer una respuesta educativa a la diversidad de sujetos que implica una práctica educativa en la cual se busca desarrollar el potencial que tiene cada persona. La escuela para todos por tanto se concibe

abierta totalmente a la diversidad capacidades, talentos, potenciales. No tendría por qué existir población ajena a los servicios educativos en estado de desprotección educativa formal.

Por ende, es una investigación documental sobre la condición de la atención educativa temprana de la niñez con discapacidad en la ciudad de México.

Introducción

El presente trabajo es una investigación de orden descriptivo, en el cual se aborda el marco teórico referencial sobre la temática ofrecida, con miras a construir un proyecto de investigación sobre, la atención temprana en la discapacidad: un enfoque desde los derechos humanos.

Así mismo como parte del constructo se incorpora a la inteligencia artificial para lograr un análisis suficiente respecto del tema señalado. El indagar sobre la atención Temprana en la discapacidad tiene que ver con el propio planteamiento de los derechos humanos, todos tenemos derecho a tener una vida sana en la cual se brinde respuesta a las necesidades que tenemos como miembros de una sociedad. La atención temprana, busca que los niños y niñas, reciban desde el momento de su nacimiento, todo lo que requiera para un desarrollo armónico, que se dé respuesta a los aspectos biopsicosociales, es decir facilitar todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar las capacidades que permitan el bienestar de este bebé, de su familia y que se posibilite su incorporación completa a las diversas esferas como también el de su autonomía personal e independencia.

Ello no se logra solo con en algunos casos con la orientación a los padres y madres de familia como se aprecia en algunas instancias gubernamentales que solo orientan a la familia para que ellos se responsabilicen en realizar las técnicas necesarias para el bebé. Es importante que nos quede claro que las neurociencias han favorecido la comprensión acerca de los propios procesos de aprendizaje de las personas y a mayor conocimiento del funcionamiento del cerebro permite comprender que existe la capacidad extraordinaria de la

plasticidad del cerebro humano y aparece cuando existe un nuevo aprendizaje o una nueva experiencia en el cerebro, lo que establece una serie de nuevas conexiones neuronales. Por ello la importancia de recuperar las neurociencias en la atención integral del menor que así lo requiera, como es el caso de los niños y niñas con discapacidad, entendida esta discapacidad como un déficit de tipo orgánico, motor, sensorial o intelectual que limita al pequeño para que se desarrolle de manera plena, este enfoque no deja de lado el papel que debe asumir el Estado frente a estas personas tal y como lo marca el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así también la ley general en el capítulo VIII en sus diversos artículos. El presente trabajo de investigación resulta importante porque resulta de un problema que debiera ser resuelto por la Secretaría de Salud y la Secretaría de Educación Pública, es decir en primer lugar realizar una detección temprana de carácter preventivo de aquellos niños y niñas que pudieran enfrentarse con algún tipo de déficit ya sea orgánico, sensorial, intelectual más sin embargo no reciben la atención oportuna perdiendo la oportunidad de aprovechar el propio proceso de madurez neurológica que en las edades tempranas resulta haber mayor plasticidad cerebral, es decir la capacidad que tiene el cerebro de establecer nuevas conexiones neuronales que permiten recuperar o establecer funciones necesarias que garanticen un desarrollo lo más normalizado posible.

El siguiente fragmento se obtuvo de la asistencia del chat gtp:

A su vez la pertinencia del mismo se aprecia en el orden de la política pública con las reformas al tercero constitucional y a la ley general de educación, capítulo VIII de la inclusión, en el cual se abordaron expresamente la situación de la discapacidad y la atención de la misma, lo más importante la responsabilidad del estado en cuidar, proteger, preservar cumplir y cumplir con los compromisos adquiridos tanto a nivel internacional como a través del marco legal.

No puede dejar de ser actual, ya que se está construyendo las normatividades de las leyes secundarias y el propio gobierno de López Obrador expresa su preocupación por la atención temprana de la discapacidad.

En cuanto la vigencia que presenta esta investigación puede tener un impacto muy importante no solo a nivel estatal sino a nivel nacional, con una mirada de atención ecológica con relación a la discapacidad a edades en las cuales se pueden obtener logros muy significativos y disminuir en algunos casos el impacto de la discapacidad.

Desarrollo

Feng-Chen Lin (2024) plantea que la atención temprana debe estar articulada a estrategias de salud preventiva organizadas en tres niveles: prevención primaria, secundaria y terciaria. La prevención primaria implica acciones previas a la aparición de factores patológicos, como el control prenatal y la promoción de entornos saludables. La prevención secundaria se basa en la detección oportuna mediante herramientas como el Denver Developmental Screening Test, mientras que la terciaria se enfoca en la rehabilitación y en garantizar que los niños con discapacidad alcancen su máximo potencial funcional (Lin, 2024).

Desde una mirada del desarrollo infantil, Guralnick (2017) propone el modelo de Enfoque Sistémico del Desarrollo (DSA), que identifica tres niveles esenciales para una intervención efectiva: el desarrollo del niño, la interacción familiar y los recursos sociales. Este modelo subraya la importancia de la sensibilidad parental, la inclusión educativa y los apoyos comunitarios para mejorar los resultados del niño. Según el autor, “las interacciones sensibles y recíprocas entre padres e hijos predicen mejores resultados lingüísticos y sociales en niños con retrasos del desarrollo” (Guralnick, 2017, p. 214).

En el contexto mexicano, se reconoce un marco legal robusto que incluye la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la Ley General de Educación y la Constitución Política. Sin embargo, la falta de políticas públicas articuladas, la escasa capacitación docente y la ausencia de sistemas integrados

de salud y educación dificultan la implementación efectiva de la atención temprana.

A pesar de los esfuerzos legislativos, las acciones siguen fragmentadas. La política pública debe ir más allá del apoyo económico, como el otorgado por el Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad, y enfocarse en fortalecer servicios integrales de diagnóstico, intervención y acompañamiento familiar desde el nacimiento.

La atención de las personas con discapacidad ha ido variando acorde al devenir de un proceso histórico, en el cual se han apreciado diversos paradigmas en la atención de estas personas, pero ¿quiénes son las personas con discapacidad?; el concepto de discapacidad, ha variado desde los inicios de la humanidad, en los cuales se aprecian indicios sobre la respuesta de una sociedad hacia aquellas personas que se les aprecia distintas, diferentes, quienes no escuchan, no ven, que razonan de manera distinta o muy limitada, o que tienen dificultades en los movimientos de su cuerpo; en algunas sociedades primitivas fueron considerados seres divinos y respetados como tales. En sociedades como la griega en donde el culto a la perfección física era prioritario, aquellos que no cubrían este perfil, eran abandonados a merced del clima y de las fieras. Los romanos por su parte, los ahogaban en el Río Tiber. Entrado el cristianismo, en especial en la época de la Inquisición, eran vistos como seres vinculados al demonio, por tanto eran ejecutados sin piedad.

Podríamos hacer un recorrido por diversas culturas y se aprecia diversas respuestas muchas de ellas terminaban en el asesinato o la reclusión de estas personas hasta su muerte. Por suerte los tiempos, han cambiado y la concepción ante las diferencias también. La discriminación de las personas con discapacidad ha sido promovida, alentada y fortalecida por la propia sociedad, justificándose a través de discursos políticos, religiosos, morales. Los conceptos de discapacidad, deficiencia minusvalía, son expresiones de prácticas antagónicas y excluyentes entre sí, más que pensar que las diferencias son solo de tipo nominal.

Desde la mirada médica se ha concebido a la discapacidad como la “forma”, siendo lo medular el trastorno, la patología, la que afecta lo sensorial, lo motor o lo intelectual, etiquetando a la persona al establecer que es una característica propia del sujeto, limitando a la persona a ser autónomo e independiente, sin embargo no considera en absoluto el contexto histórico, social, cultural, económico que rodea a esta persona.

Otro paradigma en el cual estamos inmersos es el que expresa como un choque entre las características sensoriales, motoras o intelectuales de la persona y los recursos para atenderlos como también las exigencias del contexto. Esta postura, niega la sordera, la ceguera, desarticula lo biológico y pone todo el peso en la situación social. Fragmenta la condición del sujeto con relación a las oportunidades que se le brinden en el contexto en el cual se desarrolla.

La Dirección de Educación Especial (2011) reconoce la adhesión de México a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y a su Protocolo Facultativo, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2006, lo cual implica jurídicamente un carácter vinculante que obliga a cumplirla con cabalidad. La trascendencia de la Convención en el ámbito educativo internacional se coloca en su Artículo 24, toda vez que, en él, los Estados Parte de la ONU adheridos a ella se comprometen a reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades. Al mismo tiempo, se comprometen a asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles y a lo largo de la vida.

Con relación a aquellas personas que presentan una deficiencia orgánica mental o física, se aplica el término de discapacidad, concepto que apela a una disminución de una capacidad; sin embargo, acorde a lo que plantea la sociología de la discapacidad, el concepto emanado sería producto de una construcción social. El Modelo de Atención de los Servicios de Educación Especial (2011) define el modelo social:

[...] la discapacidad es generada por la imposibilidad de la sociedad de responder a las necesidades de las personas con deficiencias comprobadas o percibidas, sin importar sus causas. Es decir, su posicionamiento teórico, político y social reconoce a la discapacidad como algo no causado por las limitaciones funcionales, físicas o psicológicas de las personas, sino por el fracaso de la sociedad en suprimir las barreras y las restricciones sociales que los ‘incapacitan’ (p.71).

Pero ¿qué son los derechos humanos? los derechos humanos, son definidos por las Naciones Unidas (1948) como: “derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición”. Es decir, propios de las personas desde que ésta nace hasta su muerte. Entendiéndose que los derechos de una persona no puedes traspasar o ser mayores o menores que otras personas o una comunidad o la sociedad en conjunto.

Bernard J. (2013):

Reconoce a un grupo el cual comprende a las convenciones relativas a la protección por categorías, que corresponde a la necesidad de proteger especialmente algunas categorías de seres humanos: los refugiados, los apátridas, los migrantes, las minorías, los pueblos indígenas, los trabajadores, las mujeres, los niños, los combatientes, prisioneros y personas civiles en tiempos de conflicto armado (p.5).

Es la Carta de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos aprobadas en 1945 y 1948, sucesivamente por la Asamblea General quienes rigen y orientan la protección de los Derechos Humanos. Estos derechos han ido incluyendo especificaciones precisas en torno a grupos vulnerables.

Continuando con la búsqueda de la responsabilidad del estado frente a las personas que enfrentan una discapacidad, es en la Cámara de diputados (2011) que se encuentra la definición de grupos

vulnerables. La definición utilizada por la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables: Persona o grupo que, por sus características de desventaja por edad, sexo, estado civil; nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental; requieren de un esfuerzo adicional para incorporarse al desarrollo y a la convivencia. Los grupos vulnerables son aquellos grupos que por sus condiciones sociales, económicas, culturales o psicológicas pueden sufrir maltratos contra sus derechos humanos. Dentro de este grupo se encuentran insertas las personas de la tercera edad, personas con discapacidades, mujeres, niños, pueblos indígenas, personas con enfermedades mentales, personas con VIH/SIDA, trabajadores migrantes, minorías sexuales y personas detenidas.

El concepto de vulnerabilidad se aplica a aquellos sectores o grupos de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en condición de riesgo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar. Podemos entonces delimitar que uno de los grupos vulnerables serían los niños, niñas y adolescentes antes de cumplir los 18 años.

Se establece que la principal responsabilidad del Estado es crear las condiciones que permitan a cada persona el gozar de todos sus derechos, sociales, económicos, culturales. Es así que el Estado Mexicano al ser miembro de las Naciones Unidas y firmar todos los instrumentos que velan por el cumplimiento y salvaguarda de los derechos humanos, está en la obligación de promover el respeto universal y efectivo de los derechos y libertades humanas.

Como se señala en el párrafo anterior, México es participante de una serie de Pactos, Tratados, Convenios Internacionales, ello implica un serio compromiso por parte del Estado Mexicano, como también de todas las autoridades en todos los ámbitos. Hoy con los avances tan significativos de las redes sociales, en una sociedad globalizada, las noticias del mundo las recibimos de manera inmediata. Por lo cual, la vigilancia entre Estados es más fluida y aunque la “verdad” muchas veces es mediatizada por los medios de comunicación, las redes que no están vinculadas al estado comparten información relevante

que permite ir teniendo elementos de análisis en torno a temas tan importantes como resulta ser el apego a los derechos humanos, el respeto irrestricto a ellos y el velar por el reconocimiento a la dignidad de todas las personas.

García, J. (s.f.) menciona que, a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos así como de los dos Pactos de Naciones Unidas sobre los derechos civiles y políticos y los derechos económicos, sociales y culturales, en sus respectivos Preámbulos se reconoce que la dignidad es inherente a todas las personas y constituye la base de los derechos fundamentales, por lo que se ha convertido en el valor básico que fundamenta la construcción de los derechos de la persona como sujeto libre y partícipe de una sociedad. De modo similar a lo que sucede con los citados instrumentos internacionales, la dignidad humana se ha incorporado a los ordenamientos jurídicos nacionales de los Estados, predominantemente en el marco de un reconocimiento general como principio fundamental, es decir, en los textos de naturaleza constitucional.

El principio de la dignidad humana, previsto por el artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, debe considerarse como un derecho humano a partir del cual se reconocen: la superioridad de la persona frente a las cosas, la paridad entre las personas, la individualidad del ser humano, su libertad y autodeterminación, la garantía de su existencia material mínima, la posibilidad real y efectiva del derecho de participación en la toma de decisiones, entre otros aspectos, lo cual constituye el fundamento conceptual de la dignidad. Así, la superioridad del derecho fundamental a la dignidad humana se reconoce también en diversos instrumentos internacionales de los que México es Parte, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, así como la Declaración y Programa de Acción de Viena; de ahí que deba considerarse que aquél es la base de los demás derechos humanos

Para atender esta problemática es importante reconsiderar diversos conceptos como resulta ser el de discapacidad; Hernández, C.(2010) señala que la discapacidad es una constitución relacional, entre la sociedad y el sujeto con discapacidad -ya sea individual o colectivo-, [...] reconoce de Brogna (2006) que discapacidad toma cuerpo en la sociedad en un espacio situacional, dinámico e interactivo, entre alguien con cierta particularidad y la comunidad que lo rodea.

En el censo realizado por INEGI el 2015 se incorporan datos sobre la discapacidad, señalando que el 6% de la población general presentan discapacidad, ello implica a unos 7.1 millones de habitantes. INEGI recupera de la Organización Mundial de la salud y del Banco Mundial (OMS y BM, 2011) que existe una gran interacción entre las condiciones de salud, los aspectos personales y los contextos, lo cual produciría una inmensa variabilidad en la experiencia de la discapacidad. Será importante conocer la distribución geográfica de la discapacidad en conjunto con otros indicadores que permitan tener un acercamiento más objetivo sobre la situación real de las personas con discapacidad.

Por los datos recabados del censo de INEGI 2014, se establece que: 484 mil son personas con discapacidad, prevaleciendo la discapacidad en la población indígena del país (7.1%), la cual es superior al resto de la población (6%). Los niños de 3 a 14 años representan el 2.2%, los jóvenes de 15 a 29 son el 3%. Es interesante también los datos con relación a tema de las limitaciones allí los datos que arroja son 236,000 hombres y 248,000 mujeres. ENADID (2014) menciona que existe un millón 65, mil personas con limitaciones representando el 15% de la población indígena (146)

No está demás señalar que los datos no son confiables en torno a la cantidad de pequeños y pequeñas que presentan una discapacidad ya que en muchos casos no han sido diagnosticados por las propias condiciones de vida generalmente de extrema pobreza en la que viven.

Pues bien, considerando la discapacidad como un elemento que puede afectar de manera importante el desarrollo integral de una

persona, pero la pregunta que nos tendríamos que hacer y si a esta persona se le evaluara de manera temprana y se detectara indicios o condiciones que indiquen una posible discapacidad, ¿Qué es lo que limita que este bebé reciba de manera inmediata la atención que requiere? Esta atención se le denomina de distintas formas, atención temprana, intervención temprana, entre otras, lo esencial: ¿Quién le brinda la atención necesaria?

La doctora Lydia Coriat (2017) quien es una pionera en lo que se refiere a la Estimulación Temprana como aquella técnica que permite desarrollar los aspectos instrumentales brindando impulso a las funciones que ya posee el bebé y que son susceptibles de desarrollarse a través de estas técnicas¹.

Haremos una diferenciación para evitar confusiones de orden conceptual, en algunos contextos se le denomina intervención temprana es así como lo menciona la UNICEF; este enfoque ha sido duramente criticado en España al vincularlo con prácticas en Estados Unidos de Norteamérica con el modelo Domen de estimulación a bebés sanos basándose en la opinión generalizada que un bebé sano no requiere una sobre estimulación, que lejos de beneficiarlo en su desarrollo son totalmente inútiles. Es por esta razón que en este trabajo nos referiremos a la atención temprana. En este planteamiento de atención temprana se debe resaltar el papel de las neurociencias como un factor determinante en la habilitación de los pequeños que presenten algún tipo de discapacidad.

Montessori, (1986), señala que el secreto de un logro para un niño se ubica en la repetición, mas no cualquier repetición es decir que debe haber involucramiento intelectual, volitivo y emocional en la acción de lo contrario la repetición se convierte en algo mecánico. es decir, no logra interiorizar lo que hace y por lo tanto no se logra un aprendizaje.

El Artículo 19 de la convención sobre los Derechos del Niño (1989) pide la adopción de medidas legislativas, administrativas, sociales y

1 Puede consultar el siguiente enlace: <https://www.lydiacoriat.com.ar/libro/download/lydia-coriat-libro.pdf>

educativas para proteger a los niños y niñas contra toda forma de violencia y abuso. Varios otros instrumentos, entre ellos los Protocolos facultativos a la Convención sobre los Derechos del Niño, y la Convención 182 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Prohibición y acción inmediata para la Eliminación de las Peores formas de trabajo infantil (1999), señalan tipos concretos de violencia y explotación que requieren la adopción de medidas.

Consolidando el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

- a) Garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia.
- b) Desarrollar e implementar una estrategia nacional integral para la erradicación de todas las formas de malnutrición infantil.
- c) Garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes vayan a la escuela y aprendan.
- d) Poner fin a todas las formas de violencia contra la niñez y la adolescencia y asegurar la atención y restitución integral de los derechos de aquellos que han sido víctimas de ésta.
- e) Garantizar la protección y el acceso a derechos a todos los niños, niñas y adolescentes migrantes.

La agenda 2030, con 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), suscritos por México, ha asumido claros compromisos como poner fin a todas formas de malnutrición; garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad; eliminar el matrimonio infantil; lograr la igualdad entre los sexos y empoderar las mujeres y las niñas; reducir las desigualdades; y, poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños.

Podemos apreciar que en lo legislativo México se encuentra totalmente actualizado y comprometido a nivel internacional con diversas organizaciones y en el país se refrenda todos estos acuerdos y compromisos firmados y avalados. Sin embargo, no se aprecia claridad ni definición en torno al tema de la atención de la discapacidad

en edades tempranas. Regresando a la política del Estado, es necesario revisar el Plan Nacional de Desarrollo.

Zacarías, Oscar (2019) define el Plan Nacional de Desarrollo (PND):

[...] es un instrumento de planeación del poder ejecutivo federal, que tiene como objetivo principal establecer las prioridades a resolver del gobierno en turno. Estas prioridades se plasman en el documento en forma de ejes generales, objetivos, metas e indicadores, que deberán guiar y ajustar las acciones gubernamentales, de tal manera que la acción pública parta de una lógica causal; ante los problemas públicos identificados como prioritarios, habrá una serie de acciones y decisiones sistemáticas que intentarán resolver dichos problemas.

En el Plan de Desarrollo 2019-2024, se encuentra lo siguiente:

Sobre la Política y gobierno en el DOF: 12/07/2019

3. Pleno respeto a los derechos humanos que permee todas las acciones e instituciones de gobierno; se buscarán las reformas que permitan dotar de obligatoriedad legal, con sanción en caso de incumplimiento grave, a las resoluciones que emitan las comisiones nacionales y estatales de Derechos Humanos; el conocimiento y observancia de estos derechos será asignatura regular en la formación de los nuevos elementos policiales.

Es decir, el Estado mexicano ratifica la postura centrada en los derechos humanos y en los acuerdos internacionales que ha suscrito a la fecha.

En el mismo documento en el punto II sobre Política social señala:

2. El Programa Pensión para el Bienestar de las Personas con Discapacidad apoya a niñas, niños y jóvenes de hasta 29 años que tienen discapacidad permanente, así como a

personas con discapacidad de 0 a 64 años que vivan en comunidades indígenas. Más de la mitad de las personas con discapacidad se encuentran además en situación de pobreza. Con este programa el gobierno de la república busca la vigencia efectiva de los derechos de niñas, niños, jóvenes e indígenas con discapacidad, así como eliminar la marginación, la discriminación y el racismo de las y los mexicanos con discapacidad. El monto del apoyo económico es de 2 mil 250 pesos bimestrales y se entrega en forma bimestral mediante depósito directo en tarjeta bancaria.

Con esta acción el Estado compromete una ayuda económica pero no aparece la mención de otro tipo de responsabilidades frente a la discapacidad e incluso asume que estas personas viven en situaciones de pobreza, marginación, discriminación y racismo en el caso de las personas de origen indígena. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, los estados parte reconocen la importancia de una línea política que genere planes y programas y medidas a nivel nacional y regional, para ello se compromete a brindar los recursos disponibles. Ello incluye la formación docente preparados para la atención específica como de los recursos materiales. En la realidad existen pocos espacios y gran demanda de atención de pequeños con diversas condiciones que afectan su desarrollo, la sobresaturación de los servicios obliga muchas veces a las familias buscar atención privada como es el caso del TELETON.

Conclusión

México es uno de los países con una constitución política sumamente avanzada, sin embargo, la cantidad de niños y niñas que requieren una atención especializada tanto clínica como educativa se ve mermada seriamente. La atención temprana debe asumirse como una prioridad ética y política en la agenda nacional. Las evidencias científicas demuestran que intervenir desde las primeras etapas de vida puede reducir el impacto de las discapacidades y promover el desarrollo pleno de la niñez. México cuenta con un andamiaje legal

sólido, pero enfrenta retos de implementación. Es necesario transitar de un enfoque asistencialista a uno de derechos humanos que garantice el acceso equitativo y de calidad a servicios interdisciplinarios. Solo mediante políticas públicas articuladas, personal capacitado y participación comunitaria se podrá consolidar un sistema de atención temprana que respete la dignidad, la autonomía y el bienestar de todos los niños y niñas, especialmente aquellos en situación de discapacidad.

Rescatando el planteamiento de Lin (2024) quien sostiene que los retrasos del desarrollo no deben tratarse como enfermedades incurables, sino como condiciones que, si son atendidas oportunamente, pueden permitir que los niños se desarrollen en plenitud y alcancen su autonomía. El enfoque preventivo propuesto articula salud pública, educación e inclusión social, y aboga por el trabajo profesional interdisciplinario como base para una intervención temprana efectiva.

Por lo cual se considera que faltaría una mirada integral, la cual tendría que partir de un diagnóstico precoz, de allí continuar con una atención integral, que no separe lo clínico de lo educativo ya que ambos son requeridos para brindar una verdadera atención que permita un desarrollo integral de nuestra niñez que enfrenta una discapacidad.

Finalmente recuperando a Guralnick, quien propone un modelo de “Enfoque Sistémico del Desarrollo” (Developmental Systems Approach - DSA) que articula tres niveles: el desarrollo del niño, los patrones de interacción y los recursos familiares. Para lograr una intervención eficaz, por lo tanto para obtener logros se requieren identificar y abordar factores de riesgo los cuales sería obtenidos como señalamos en una detección temprana, así como la protección de estos tres niveles, con apoyo de políticas públicas integradas que permitan una intervención continua, individualizada, basada en la evidencia y culturalmente pertinente.

Referencias

- Bernard, J. (2013). *Derechos humanos: Concepto, origen y clasificación*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos. <https://www.cndh.org.mx>
- Cámara de Diputados. (2010, 23 de abril). *Informe semestral de actividades de la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables (oct 2009–feb 2010)*. *Gaceta Parlamentaria*, (2995II). Cámara de Diputados.
- Cámara de Diputados. (2011). *Grupos vulnerables: Comisión de atención. LXI Legislatura*.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Diario Oficial de la Federación*.
- Coriat, L. (2017). *La estimulación temprana: Un enfoque integral*. <https://www.lydiacoriat.com.ar/libro/download/lydia-coriat-libro.pdf>
- Dirección de Educación Especial. (2011). *Modelo de atención de los servicios de educación especial*. Secretaría de Educación Pública.
- ENADID. (2014). *Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- García, J. (s.f.). *La dignidad humana y los derechos fundamentales*. Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM.
- Hernández, C. (2010). La discapacidad como construcción social: Una mirada relacional. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad* (pp. 157–187). FLACSO México.
- Guralnick, M. J. (2017). Early intervention for children with intellectual disabilities: An update. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 30(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/jar.12233>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2014). *Estadísticas sobre discapacidad*.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2015). *Censo de población y vivienda*.
- Ley General de Educación. (2023). *Diario Oficial de la Federación*.
- Lin, F.-C. (2024). Implementing preventive healthcare strategies in early intervention. *World Journal of Advanced Research and Reviews*, 22(2), 1570–1576. <https://doi.org/10.30574/wjarr.2024.22.2.1548>
- Montessori, M. (1986). *La mente absorbente del niño*. Ediciones Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización Mundial de la Salud & Banco Mundial. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. OMS.
- Zacarías, O. (2019). *El Plan Nacional de Desarrollo: Concepto y análisis*. Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública (CESOP), Cámara de Diputados.

Educación transruptiva para un mundo justo e inclusivo

Erika Castro Camacho

Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”

<https://orcid.org/0000-0002-6472-5831>

Carlos Cándido Da Silva Elvas

Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”

<https://orcid.org/0000-0002-5698-4825>

Introducción

El género, en el contexto actual, es un terreno fértil para la exploración de lo desconocido y para la expansión de nuestro entendimiento ya que las características sociales, culturales y psicológicas asociadas con ser hombre, mujer o cualquier otra identidad de género surgen de una construcción social que va más allá de las categorías binarias tradicionales de masculino y femenino. Una educación transformadora del género, propuesta como educación transruptiva, abre un espacio favorable para la investigación y la innovación. Esta visión permite que la producción de conocimiento nuevo prospere, beneficiando enormemente a toda la humanidad, especialmente en contextos donde los hechos son inciertos y los valores están en disputa. Al adoptar un enfoque post-normal, inspirado en los principios de Funtowicz y Ravetz (2000), la educación transruptiva no solo aborda la igualdad de género, sino que también maneja eficazmente la complejidad y la incertidumbre inherentes en el proceso educativo. De esta manera, dentro del paraíso en descubrimiento al que llamamos ciencia de frontera, el género se sitúa en los límites del conocimiento como un atisbo que despliega la posibilidad de construir un paradigma educativo actual que manifieste los fenómenos que se van materializando en el mundo y que ayude a comprender las nociones atípicas que florecen y las transforme.

El género como concepto sociocultural

Desde una primera visión, el género es definido como un concepto sociocultural que se refiere a los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. A diferencia del sexo biológico, que se basa en distinciones físicas y fisiológicas, el género es una construcción social que varía entre diversas culturas y períodos históricos. Esta primera aproximación de la noción de género distante al cuerpo fue desarrollada por Margaret Mead, psicóloga y antropóloga estadounidense que encaminó sus investigaciones hacia la cultura y las diferentes maneras de criar en las sociedades observando el impacto que estas formas variadas tienen en el desarrollo humano. Mead contrastó las semejanzas entre varias culturas del suroeste del Océano Pacífico y la cultura occidental. Se enfocó en los roles de género, examinó cada una de sus estructuras sociales, identificó el papel de cada sexo y constató cómo sus comportamientos variaban enormemente según las creencias de cada lugar.

Lo anterior le permitió describir la idea de género como algo completamente desconectado del sexo biológico. Sus estudios le llevaron a poner en tela de juicio todas las construcciones sociales, al afirmar que se pueden transformar, expresando que la naturaleza humana es increíblemente maleable y que responde de manera precisa y discordante a condiciones culturales distintas (Mead, 1935). Sus investigaciones muestran que los roles atribuidos a hombres y mujeres en esas culturas papú neoguineanas, contrastaban notablemente con los roles establecidos en la civilización occidental. Encontró que algunas comunidades criaban a todos los individuos de forma pacífica y afable, siendo éste un comportamiento que en la estructura social occidental se asumiría como un modo más femenino, independientemente del sexo biológico, como lo observó en la sociedad Arapesh. En esa misma línea, mostró que la cultura Tchambuli presentaba un modelo de roles de género invertido respecto a las normas occidentales de la época. Descubrió que las mujeres se encargaban del sustento de la familia y realizaban tareas comunitarias, mientras que

los hombres se dedicaban al hogar y a aspectos sociales que requerían mayor sensibilidad, roles que en Occidente no se permitían a las mujeres o a los hombres. También reveló que en la sociedad Mundugumor educaban a sus miembros para ser competitivos, violentos y agresivos, conductas más asociadas con la sociedad y con el sexo masculino. Ambos, mujeres y hombres compartían rasgos que en Occidente se asociaban típicamente con la masculinidad.

Las diferencias biológicas no determinan roles sociales

Estas observaciones comentadas le permitieron deducir que las diferencias biológicas existentes entre ambos sexos no determinan el funcionamiento social que deben tener mujeres y hombres. Llegó a la conclusión de que la crianza en conjunto con la transmisión cultural origina las diferencias sociales. El comportamiento, los roles y los rasgos atribuidos a cada sexo no emanan de él. Cada cultura, establece desde sus principios un determinado patrón para cada uno y éste termina por ser adoptado y repetido en las siguientes generaciones. Este análisis concluyente llevó a definir al género como una construcción social. Y esta afirmación ha trascendido notablemente en los estudios de género y en cómo entendemos los roles en diferentes culturas. De tal modo, en la actualidad se argumenta que el género no es una realidad fija, sino una construcción social y “performativa”, como lo expone Butler (1990), una de las figuras más influyentes en los estudios de género, significando que el género no es algo que la persona es, sino algo que hace a través de una serie de actos repetidos y comportamientos que son dirigidos por normas sociales, siendo estos actos los que crean la ilusión de una identidad de género estable y coherente. Y en un sentido similar, Connell (1987), conocida por su teoría de la masculinidad, define el género como una estructura social que organiza las relaciones de poder entre hombres y mujeres y las formas de masculinidad y feminidad. Ella sostiene que el género es una configuración de prácticas y relaciones sociales que están históricamente situadas y cambian a lo largo del tiempo, afirmando que no sólo se refiere a la diferencia entre hombres y mujeres, sino a la jerarquía y la dinámica de poder que estas diferencias implican.

Perspectiva histórica de los roles sociales

Es claro que ambos sexos a lo largo de la historia han sido diferenciados rígidamente en nuestras sociedades, se han caracterizado en roles tradicionales que centran al hombre en la dureza, la dominación y la agresividad contemplando trabajar y proveer a la familia de un sustento como su misión principal. Por el contrario, el rol de la mujer se ha determinado, en esencia, pasivo, afectuoso y obediente, que cría y cuida a los vástagos además de procurar el orden en el hogar. Estos roles de género han sido aceptados en muchas sociedades a tal grado de determinarlos como naturales y obligados. En consecuencia, cuando no son aceptados y seguidos y tanto hombres como mujeres se alejan de estos patrones, los individuos son altamente criticados y rechazados por la sociedad. Por consiguiente, es importante comprender que el desequilibrio de género conlleva a la existencia de diferencias y desigualdades entre múltiples identidades en diversas esferas de la vida. Tales divergencias son notorias en el acceso a recursos, oportunidades, medios y derechos que se manifiestan en múltiples contextos, como el educativo, laboral, político, social y económico.

Para abatir la inequidad de género, es claro que la Educación es la esperanza y el motor de una transformación social porque fomenta la procuración de un desarrollo sostenible para todas y todos, enfoque que está enmarcado en la Agenda 2030, específicamente en el Objetivo 4 que delimita la educación de calidad comprometiendo la paridad de género al proyectar garantizar una educación inclusiva y equitativa, de calidad para con un fin de bienestar universal. Este acuerdo destaca que lo anterior sólo se puede alcanzar a través de una educación que incorpore los principios de igualdad y equidad. (UNESCO, 2015).

A pesar de tal planteamiento, queda claro que la educación hoy enfrenta dificultades que emanan desde las convenciones sociales, aquellas que disrumpan las múltiples identidades y lesionan la intención transformadora al continuar fomentando las desigualdades de género, que provienen de complejidades culturales y sociales que

influyen en la educación contemporánea, como las identificadas por Segato (2003) cuando menciona que “las relaciones de género y el patriarcado” juegan un papel relevante como escena prototípica” actual, afirmando que al ser expuestos a la “masculinidad y guerra”, “masculinidad y crueldad”, “masculinidad y distanciamiento”, “masculinidad y baja empatía” se exacerban las relaciones humanas. Como resultado, estas provocaciones impiden el acceso a una mejor educación y alejan a la población de las herramientas necesarias para desarrollar soluciones innovadoras para resolver sus problemas inmediatos, lo que evidencia que la superficialidad de la paridad de género aún persiste en el mundo actual y esta condición vigente obstaculiza el cumplimiento de los principios de una educación de calidad y por ende la búsqueda de bienestar para todas y todos.

Ahora bien, es importante valorar que, aunque de modo constante la educación ideal se ve obstaculizada y minimizada en cada país por estructuras jurídicas y sociales que demarcan expectativas arbitrarias y discriminatorias de género, existen ciertos avances que han favorecido la igualdad en la educación en los últimos 25 años. A nivel global, el porcentaje de países con paridad de género en la educación aumentó del 56 % al 65 % en primaria, del 45 % al 51 % en secundaria básica y del 13 % al 24 % en secundaria superior. Desde 1995, la cantidad de niñas inscritas en escuelas primarias y secundarias aumentó en 180 millones. La diferencia que prevalecía de 90 niñas por cada 100 niños inscritos se ha abatido, ya que, a partir de 2018, igual cantidad de niñas y niños fueron matriculados. La matriculación femenina en educación superior aún tiene que mejorar, sin embargo, en general, el porcentaje de mujeres entre los jóvenes analfabetos ha disminuido desde 2005 y en específico en países donde ellas sufren más marginación como son Asia Oriental y Sudoriental. (UNESCO 2020).

La inequidad que persiste

A pesar de estos datos, la discriminación de las niñas y mujeres por el simple hecho de serlo es una realidad constante en todo el mundo y en específico en el contexto educativo. Esta situación persiste,

principalmente, porque en distintos hogares continúan priorizando la educación de los niños y hombres en detrimento de las niñas y mujeres, fundamentando esto en una práctica cultural ancestral que se basa en el sexo y no en las aptitudes para el estudio. A su vez, hay una carga desproporcionada de responsabilidades domésticas y familiares que penden para el lado femenino de la balanza. Por ejemplo, el matrimonio temprano y forzado sigue siendo una realidad en muchas sociedades; la manipulación de las adolescentes para aceptar un embarazo y maternidad temprana como forma de coartar su libertad y someterlas a una estructura social persiste; la incompetencia escolar para generar entornos de aprendizaje seguros y libres de *bullying*, acoso o hostigamiento aumenta y el riesgo de violencia de género en y alrededor de los espacios educativos resalta.

Encima, no son sólo las niñas y las adolescentes son las afectadas por estas rígidas normas de género. Los niños y los hombres también ven su libertad condicionada porque los encasillan en la aceptación de una masculinidad no deseada y totalmente desfavorable. Estas reglas surten efecto al comienzo de la adolescencia cuando los padres buscan capitalizar la inversión hecha con los hijos, esperando que ellos se conviertan en fuente de ingresos o de unirse a la vida militar para huir de la miseria, por ejemplo. Este tipo de normas preestablecidas refuerzan los estereotipos y marcan trayectos de lo que las niñas, los niños y las y los adolescentes deben ser, definiendo comportamientos y, promoviendo identidades forzadas. Ante estas normalidades supuestas, es importante que tanto niñas como niños rompan el control patriarcal, por ello, enseñar y aprender normas positivas de género es un gran beneficio social que se debe impulsar a través de una educación transformadora.

Aportes de la Pedagogía de Frontera

Ante las realidades expuestas, es relevante resaltar la importancia de los aportes críticos de las pedagogías de frontera y los estudios de género y feminismos para la educación como instrumentos para contrarrestar las influencias que han configurado continuamente al ser y, que en consecuencia, a través de diversos procesos históricos

le han dispuesto lógicas hegemónicas específicas, cuyo resultado ha sido procesos intrincados que han dado mayor visibilidad a sujetos, lenguajes, territorios, comunidades, saberes, luchas e identidades que antes no se encontraban. Estas líneas innovadoras también cuestionan las normas y los roles de género, así como fomentan la igualdad y la justicia porque aportan nuevo conocimiento para los cambios requeridos en las prácticas de la vida cotidiana que en la educación trascienden en las prácticas pedagógicas cuando incorporan perspectivas distintas y crean espacios equitativos y sensibles al género. En este marco, la ciencia de frontera promueve que los estudios de género y feminismos que, como campo transdisciplinario, se conviertan en la piedra angular de esta educación gracias a la interseccionalidad, “medio para revelar vulnerabilidades” (Crenshaw, 1989) porque a través de ella se analizan las dimensiones complejas y amplias de la identidad humana y sus relaciones sociales, sin limitarse a cuestiones biológicas ente hombres y mujeres, sino que incluyen una variedad de aspectos culturales, sociales, psicológicos y comportamentales que determinan las relaciones de poder, las desigualdades y las construcciones sociales relacionadas con el género para analizar cómo éste influye en la vida de las personas y en las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales. Asimismo, estos estudios desafían las normas culturales preestablecidas al modificar los principios lingüísticos, culturales, raciales, pedagógicos, económicos y universales, promoviendo que los individuos o grupos que anteriormente se consideraban objetos de estudio para la investigación, ahora sean actores políticos activos. Estos actores hoy intervienen de manera crítica en la renovación de las estructuras y los sistemas tanto académicos como sociales del mundo y de la vida diaria. Ellas y ellos están creando y promoviendo contribuciones que interpelan y trastocan las narrativas predeterminadas que influyen en esas relaciones de género que perpetúan desigualdades y estereotipos. En síntesis, la transdisciplinariedad que los estudios permiten, sobrepasa las disciplinas académicas tradicionales y se integran perspectivas y enfoques innovadores para estudiar los desafíos contem-

poráneos de manera integral y holística. El encuentro que decanta entre la ciencia de frontera y los enfoques de género y feminismos, es la herramienta analítica que permite descubrir las desigualdades que surgen a partir de la superposición de diferentes factores sociales como es el género, etnia, clase, orientación sexual, etc. Al mismo tiempo, esta aproximación conduce a la reflexión crítica y a una verdadera transformación de las prácticas que la educación requiere porque la interseccionalidad permite analizar cómo estas múltiples identidades afectan las experiencias y oportunidades de las y los estudiantes. Así, la interseccionalidad, como marco teórico y metodológico, lleva a comprender el entrecruzamiento de fenómenos que provocan experiencias de discriminación y privilegio, cuando se manifiestan múltiples formas de rechazo que a menudo se entretrejen, ya que la mayoría de las personas que viven una desigualdad al mismo tiempo padecen abusos y exclusión por pobreza, clase, raza, etnia, casta, idioma, condición migratoria o de desplazamiento, condición serológica de VIH, discapacidad, identidad de género y orientación sexual. La interseccionalidad de fenómenos pone de manifiesto las injusticias y las vulnerabilidades. Frente a esto, se deben alentar medidas educativas distintas para evitar y erradicar la transgresión de la igualdad. Por todo esto, es necesario que emerja un enfoque pedagógico más profundo que genere la transformación del modo en que educamos.

Educación Transruptiva

Por todo lo expuesto y ante la necesidad de implantar la igualdad entre los sexos y acelerar la difuminación de los roles y los estereotipos de género dañinos, se aspira al surgimiento de una educación transruptiva que fomente una cultura de género inclusiva y equitativa en las escuelas donde se fortalezca la aceptación a la diversidad y donde se puedan construir sociedades más justas y respetuosas. Al educar a las niñas al mismo nivel que a los niños a partir de esfuerzos equitativos que lleven a un desarrollo consistente en cada país, se puede contribuir a una mejora social pues la relación directa entre la igualdad de género y el crecimiento económico es clara (McKinsey

Global Institute, 2015) ya que en la medida en que las aportaciones tanto de mujeres como de hombres se desarrolla, el aporte productivo y económico se evidencia de modo simultáneo en el progreso total de los países. De esta forma, se plantea una educación sensible que reconozca las diferencias existentes entre géneros, que explore vivencialmente formas de abordar las desigualdades y de reducir prácticas de género obsoletas. Esta pedagogía educativa busca disgregar las normas de género altamente discriminatorias para sustituir las relaciones de poder arcaicas por oportunidades iguales para todas y todos.

Sobre la base de evitar políticas educativas superficiales que perpetúan desigualdades encubiertas, la educación transruptiva busca estrategias pedagógicas que respalden y empoderen a las personas para desarrollar una capacidad reflexiva de cambio que coadyuve a la examinación y reformulación de las normas de género establecidas. Con este enfoque surge un sistema educativo que se cimiente en la convivencia, que establezca un plan en igualdad de condiciones sin discriminación, donde las diferencias sean respetadas y valoradas, donde la interdependencia positiva fomente el enriquecimiento cultural del espacio formativo. Es claro que, cuando se promueve una conciencia crítica en las comunidades educativas se consigue que reconozcan el origen de las desigualdades y de los sistemas opresivos y ello lleva a implementar acciones que revierten los estereotipos, normas y prácticas patriarcales. En consecuencia, los distintos miembros de las comunidades aprenden a desafiar las normas dominantes con toda seguridad y libertad al deconstruirlas y reconstruirlas con análisis y perspectiva de género.

Una educación transruptiva se fundamenta en una perspectiva integral. Inicialmente, permite el aprendizaje en todas sus formas, brindando oportunidades amplias a niñas, niños y adolescentes de acrecentar su potencial pues se debe aprovechar la fuerza de la educación para cambiar comportamientos y conciencias. Ante esto, es importante revitalizar la escuela como el sitio en donde todas y todos encuentren una oportunidad única de expresión. De este modo, el

espacio educativo debe ofrecer la posibilidad de tomar decisiones más conscientes acerca de la ruta de vida y de la canalización de las capacidades personales. También, esta propuesta debe promover múltiples formas de transformación personal a través de la socialización y de la exposición a modelos de pensamiento diversos abriendo al ser a un aprendizaje más amplio del mundo para favorecer otros intereses y objetivos de vida. Esto significa que la educación ya no debe ser utilizada para reforzar las normas existentes; en cambio, debe ser empleada para desafiarlas y cambiarlas, no solo para unos cuantos, sino para toda la comunidad educativa, alumnados, docentes, familias y, en consecuencia, para cambiar a la sociedad en general.

De tal modo, conviene que el espacio educativo emergente encuentre eco en los sistemas educativos existentes para que se conviertan en espacios transformadores de género. Para lograr esto, se requiere que los cambios se gestionen desde la primera infancia favoreciendo que las y los alumnos sean agentes de cambio, porque es en esta etapa de desarrollo cuando inicia la construcción de su identidad y es cuando adoptan su expresión de género. Lograr lo anterior significa adoptar un currículo inclusivo que integre temas de género para que desde edades tempranas se aprenda sobre las diversas identidades y expresiones contribuyendo a caminar hacia la reducción de la violencia, impulsando en la enseñanza la divulgación de la historia y los logros de mujeres y personas LGBTQ+ para mostrar su contribución a la sociedad, igual de importantes como la de cualquier otro ser humano.

Hacia una verdadera transformación educativa

Sin embargo, para que esta transformación se concrete, el personal educativo también tiene que convertirse en promotor de cambio. La comunidad docente y el personal escolar deben recibir capacitación en sensibilidad de género, diversidad y manejo de situaciones de discriminación y acoso. La capacitación en el área de la igualdad de género permitirá hacer un autoanálisis de los prejuicios de género para poder así identificar minuciosamente y erradicar las

desigualdades en el centro escolar. También, exponer a las niñas, los niños y adolescentes a una amplia representación de docentes, incluyendo docentes de grupos minoritarios como educadores y modelos diversos les proveerá de una amplia visión del mundo. El uso del lenguaje inclusivo, aunque una sugerencia simple, fomenta que las comunicaciones escolares muestren respeto a todas las identidades de género. Y, finalmente, el fomento del trabajo colaborativo permitirá que entre colegas docentes surjan mecanismos de cambio, aprendiendo unos de otros para favorecer prácticas transformadoras en el aula, promoviendo comunidades de convivencia y aprendizaje. Lo anterior consolida uno de los propósitos de la gestión escolar que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) que estima, la importancia de atender los cambios que la dinámica escolar cotidiana impone a la práctica docente, al mantenerse alerta a las acciones —propias y de los otros—, al cuestionarse permanentemente y poner en marcha nuevas estrategias pedagógicas. Asimismo, antepone la reflexión constante y la adaptación a las necesidades cambiantes de los estudiantes para alcanzar una educación efectiva y significativa (NEM, 2019).

Además de lo anterior, los recursos educativos también deben ser modificados. En primer lugar, es vital ofrecer materiales didácticos diversos que representen la variedad de identidades y experiencias de género para ofrecer aprendizajes significativos que promuevan el cambio de mentalidades. Proveer acceso a recursos informativos sobre temas de género es vital para modificar la mentalidad de la comunidad educativa. Y es necesario reformar los currículos existentes a través de la perspectiva de género, sin embargo, los recursos educativos no se limitan a materiales. Es importante crear clubes o grupos de apoyo que aborden temas de género, donde se promueva el diálogo y la acción a favor de todas y todos. Y se debe valorar la creación de eventos y campañas a favor de la paridad de género y de su sensibilización para acercar a la comunidad a la transformación del pensamiento.

Para que lo anterior sea posible se requiere de estrategias y programas que intencionalmente desafíen las desigualdades en los roles de género y las dinámicas de poder tanto en el sistema educativo como en las comunidades. La creación de comités de diversidad e inclusión, por ejemplo, que incluyan a toda la comunidad, permitirá escuchar las voces de todos, involucrar a todas y todos, asegurando así, ambientes escolares seguros. En realidad, esto sólo puede llevarse a cabo si las políticas educativas respaldan las necesidades. Por ello, las estructuras de poder necesitan desvanecerse en liderazgos transformadores. Se requieren líderes políticos que crean en y apoyen la educación transruptiva, que visualicen e implementen en la educación enfoques educativos con objetivos de igualdad de género sustentados en una educación inclusiva. En consecuencia, se requiere la revisión de presupuestos, planes de estudios y políticas educativas en general; apremia asignar presupuestos a la educación pública para transformar la realidad de las niñas y niños marginados y dar prioridad a las regiones donde la brecha de género es más evidente, incidiendo en aquellas comunidades donde la violencia de género es más acentuada.

Conclusiones

En resumen, la expectativa es que los centros educativos se conviertan en los espacios críticos para el cambio, que traspasen el hogar y la comunidad a donde pertenecen (colonia, barrio, entorno étnico, etc.) porque no sólo en la escuela se aprende. De esta forma para que la transformación sea real corresponde a los espacios extramuros apropiarse del proceso de desafío y transformación de las normas y los estereotipos de género dañinos y discriminatorios tan enraizados en ellas. Esto requiere de un análisis de normas y prácticas restrictivas predominantes en los hogares y en las comunidades que no permiten esa transformación. Cabe a las instituciones comunitarias, a la educación no formal e informal, el importante papel de buscar herramientas y recursos de comunicación para fomentar una postura crítica frente a normas sociales dañinas y discriminatorias. Son así necesarias alianzas entre las instituciones, la sociedad civil y

el gobierno para provocar este cambio estructural reformador de los procesos que llevan a la exclusión basada en el género. Del mismo modo, es importante vincular la educación con el mercado laboral para así eliminar los focos de discriminación por género.

Finalmente, cabe decir que el progreso social se mide a través de la capacidad de cambio y de adaptación a nuevas realidades que permiten la consolidación de sociedades más justas. Por lo tanto, la educación tiene un papel sobresaliente en la gestión de este cambio porque obliga a ir más allá de la evaluación de los resultados del aprendizaje e implica llevar a la práctica las políticas de igualdad de género para medir los cambios en las normas y actitudes en las escuelas y en la comunidad. De este modo, es necesario un monitoreo permanente de los cambios en los sujetos y un rastreo exhaustivo que pueda dar cuenta de las percepciones a favor de la igualdad de género. Se impone, más que nunca, aprovechar el poder transformador de la educación para alcanzar la necesaria paridad de género y potenciar la justicia social. Volver a construir mejor significa volver a construir lo mismo, pero con otras bases. Todos somos agentes de cambio fundamentales para la implementación de la educación transruptiva, que labra un mundo más justo donde todos los seres humanos progresen.

En conclusión, una educación transformadora del género, determinada como educación transruptiva, suma el prefijo *trans-* que determina el cambio a través de y el sufijo *-ruptivo* que sugiere romper, desafiar y reconfigurar las normas establecidas de enseñanza, lo que la define como un enfoque educativo que, mediante la desconexión de paradigmas establecidos, estereotipos y generalizaciones lleve a la implementación de métodos innovadores. Esta educación se centra en la adaptabilidad, la inclusividad y la preparación de las y los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI de manera crítica, autónoma y creativa.

La educación transruptiva, caracterizada por su enfoque innovador, busca romper con las normas establecidas en la enseñanza. Al combinar el prefijo “*trans-*” (que implica cambio) con el sufijo “*-ruptivo*”

(que sugiere desafío y reconfiguración), esta metodología se centra en desconectar de paradigmas tradicionales, estereotipos y generalizaciones. Su objetivo es preparar a estudiantes críticos, autónomos y creativos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La adaptabilidad y la inclusividad son pilares fundamentales de esta educación.

La educación transruptiva no se limita al aula; también aborda la complejidad inherente al proceso educativo. Proporciona un marco dinámico para la investigación y la innovación, desafiando los valores en disputa. Con un enfoque post-normal, se fomenta la participación activa de todas las partes interesadas en la toma de decisiones. Este enfoque tiene el potencial de beneficiar a la sociedad en su conjunto, promoviendo un aprendizaje más inclusivo y efectivo.

La educación transruptiva considera y respeta la diversidad de identidades y expresiones de género, así como la orientación sexual. En entornos de aprendizaje seguros, se gestiona la resolución de problemas complejos. Este enfoque cognitivo y creativo busca empoderar a todas las personas, independientemente de su género, para que se conviertan en agentes de cambio en una sociedad en constante evolución.

Referencias

- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and Power: Society, the Person, and Sexual Politics*. Stanford: Stanford University Press.
- Crenshaw, K. (1989). *Interseccionalidad*. C. Carretero.
- Funtowitz, S. y Ravetz, J. (2000) *La ciencia postnormal. Ciencia con gente*. Icaria -Antrazyt.
- Mead, M. (1935). *Sexo y temperamento: en tres sociedades primitivas*. Paidós.
- McKinsey Global Institute Report (2015) ‘*The power of Parity: How Advancing Women’s Equality can add \$12 Trillion To Global Growth*’ <https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/>

[featured%20insights/employment%20and%20growth/how%20advancing%20womens%20equality%20can%20add%2012%20trillion%20to%20global%20growth/mgi%20power%20of%20parity_full%20report_september%202015.pdf](#)

Segato, R. (noviembre, 2019). Pedagogías de la crueldad. Mandatos de la Masculinidad. (Fragmentos). *Revista de la Universidad de México*, 27-31.

UNESCO. (2015). *Education 2030: Framework for Action*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Fuentes de consulta

Bidaseca, K. y Vázquez Laba, V. (Comps.). (2011). *Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. Godot.

Butler, J. y Scott, J. (1992). *Feminists Theorize the Political*. Routledge.

Conahcyt. (2024). *Ciencia Básica y de Frontera*. <https://conahcyt.mx/ciencia-de-frontera/>

Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. Octaedro.

Enrico, J. (2018a). Lenguas de fuego. Los feminismos del sur y la enunciación teórico-política-corporal-sexual contra las violencias euro-norte-falocéntricas. *Revista Fermentarlo*, <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/315/400> [[Links](#)]

Enrico, J. (2018b). Escrituras heréticas y transmisión disidente en las pedagogías *queer* de los feminismos del sur. Valeria Flores y el fuego del desierto. *Religación, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. <http://revista.religacion.com/article-enrico-ju-liana-view.html> [[Links](#)]

- Enrico, J. (2019). *Lenguas desgarradas desde el sur de la vida: políticas-poéticas feministas antagonistas y tránsitos de fronteras queer/cuir en el entre lenguas de val flores*. En M. Alvarado (Ed.). *Feminismos del sur. Recorridos, itinerarios, junturas*. Ed. Prometeo.
- Funtowicz, S. O., & Ravetz, J. R. (1990). *Uncertainty and Quality in Science for Policy*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Segato, R. (2016). *Contra-pedagogías de la crueldad (Conferencias)*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=17ijWDlok2g>
- SEMS. (2019). *Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Media Superior. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- SEP. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*. Secretaría de Educación Pública. *Revista Perfiles Educativos*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271596012>
- UNESCO. (2020). *El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe*. Biblioteca digital https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa

Pedagogía de la espiritualidad. Transgresión de fronteras para el cuidado relacional

Fabiola Hernández Aguirre
Escuela Normal de Ecatepec/UNAM FES Aragón
<https://orcid.org/0000-0001-5407-5591>

*Las horas, su intangible pesadumbre,
su peso que no pesa, su vacío,
abigarrado horror, la sed que expío
frente al espejo y su glacial vislumbre,
mi ser, que multiplica en muchedumbre
y luego niega en un reflejo impío,
todo, se arrastra, inexorable río,
hacia la nada, sola certidumbre.*

*Hacia mí mismo voy; hacia las mudas,
solitarias **fronteras** sin salida:
duras aguas, opacas y desnudas,
horadan lentamente mi conciencia
y van abriendo en mí secreta herida,
que mana sólo, estéril, impaciencia.*

Octavio Paz

Introducción

Las perspectivas dominantes de lo pedagógico han permeado las formas de incidir y controlar el proceso de individualización a partir de las prácticas educativas institucionalizadas. Dichas prácticas herederas de la modernidad, han posibilitado la formación de sujetos de saber vinculados a las necesidades de producción de la sociedad capitalista (incluyendo las de reproducción cultural) articuladas con formas de subjetivación, donde la experiencia de ser sujeto se torna

en vivencias individualistas en extremo, sin sentido y soledad (como lo señala Octavio Paz, frente a fronteras sin salida). Vivimos procesos de formación institucionalizada que acompañan la generación de capital a escala inédita, potencialidad de crecimiento económico y tecnológico exacerbados pero, al mismo tiempo, la educación formal a través de los procesos de subjetivación que promueve, contribuye en la construcción de fronteras cada vez más profundas, formación institucionalizada que está cada vez más alejada de permitir la comprensión de nuestro trayecto como aventura de ser sujeto, la conciencia de nuestra subjetividad en devenir y, especialmente nuestro ser con y para otros.

Es así, como este trabajo presenta una alternativa ético-política que, pretende transitar de la pedagogía de frontera, a la pedagogía de la espiritualidad para que podamos construirnos desde el encuentro como experiencia, donde el otro se constituye en la frontera de mi subjetividad para transgredirla desde la infinitud del primero, y donde este último se constituye en misterio; reto de subjetivación desde la incertidumbre como apertura a la irrupción de la alteridad, donde la única certeza es la conciencia relacional con la infinitud para el cuidado del otro.

Es así, como el trabajo está dividido en tres apartados, el primero presenta la metáfora de las fronteras para dar cuenta de las fracturas existentes entre nuestros procesos de subjetivación en la sociedad moderna. Preámbulo que permite justificar la necesidad de una pedagogía de la espiritualidad, cuyo contenido se precisa a partir de un diálogo crítico con la pedagogía de frontera, planteamiento que se desarrolla en el segundo momento de la construcción. Finalmente se comparten algunos esbozos de la manera en que la pedagogía de la espiritualidad puede objetivarse en la educación formal.

Primera frontera. El Yo de la modernidad

La historia del Yo como proceso de subjetivación¹ en la sociedad moderna, se instaura a partir de la configuración de límites, de fronteras que establecen orden y certeza; fronteras que establecen la diferencia entre el Yo como organismo y el ambiente, la separación entre el cuerpo y la mente, pensamiento y acción, la ciencia y el arte, la vida y la muerte, lo bueno y lo malo, el orden y el caos, el observador y lo observado, lo interno y lo externo, la mismidad y la otredad, el Yo y el otro.

Las fronteras que implican el proceso de subjetivación, establecen también las condiciones desde donde se nombra y se establece la relación con el mundo. Significan límites que clasifican, separan y colocan en lugares específicos.

Especialmente la sociedad moderna ha establecido islas de significado que representan el encumbramiento del Yo como auto-referencialidad clasificatoria. El mismo Hegel planteó que la subjetividad del Yo es la clave y principio rector de la condición moderna. Así el Yo y su subjetividad se convierten en centro del mundo y, también frontera y límite con lo otro². Aún hoy en día son marcos de

1 Partimos desde la perspectiva de Foucault al analizar la subjetivación como el proceso mediante el cual los individuos se convierten en sujetos. Este proceso está influenciado por el poder, el cual se entiende en dos dimensiones: como un mecanismo de sujeción y dominación, pero también como una oportunidad de transformación. Pretendemos ampliar esta perspectiva autorreferencial al colocar la existencia y demanda del otro como vínculo ético clave para la reestructuración del Yo.

2 La propia constitución de la condición moderna se instaura desde la centralidad del Yo occidental, hombre blanco europeo, desde donde se impone una mirada que pretende ser universal, y válida desde criterios autogenerados. Perspectiva que coloca a la epistemología clásica como único criterio de demarcación al establecer al otro de la modernidad, fronteras entre el conocimiento científico y los conocimientos otros (magia, arte, mitos, intuición) Pero además, desde la centralidad del Yo occidental, tal como señala Dussel (1994) “La experiencia no sólo del “descubrimiento”, sino especialmente de la “conquista” será esencial en la constitución del «ego», pero no sólo como subjetividad, sino como subjetividad «centro» y «fin» de la historia”. (p.29) Así surge el otro a partir del poder del totalitarismo de la modernidad occidental europea.

referencia para mirar, pensar y hacer, que ha permeado la propia constitución del conocimiento y el establecimiento de límites disciplinares que han fragmentado la posibilidad de comprensión del mundo, pero también ha fraccionado nuestra oportunidad de encuentro como seres humanos.

Las fronteras construidas desde los procesos de subjetivación del Yo y la constitución del orden social, en gran medida son el origen de la tragedia humanitaria y ambiental que vivimos hoy en día. Por ejemplo, las fronteras que legitiman la muerte sistematizada con la complicidad del Tribunal Internacional de las Naciones Unidas y los gobiernos autodenominados democráticos. Muerte derivada de las más de 2 millones de personas atrapadas en la Franja de Gaza que sufren los continuos ataques del ejército israelí; personas sin los recursos mínimos para sobrevivir, donde

[..] al menos 32.975 personas han muerto bajo los ataques indiscriminados del ejército israelí. Entre ellas, más de 13.000 niños y niñas, y 9.000 mujeres, según la Oficina de Naciones Unidas para la Coordinación de Asuntos Humanitarios (OCHA). En cuatro meses, han muerto más niños y niñas en Gaza que en todas las guerras del mundo (CEAR, 2024).

Presenciamos un nuevo genocidio cuya denominación misma, nos remite directamente a las fronteras desde donde se construyen las razones políticas, económicas, religiosas o étnicas que justifican el exterminio del “otro”.

Las fronteras no solo han generado el exterminio de los “otros” de nuestra especie. La separación hombre-naturaleza, y la concepción de lo humano como ser “racional”, frontera con el resto de los seres. Es una etiqueta que legitima nuestra diferencia con respecto al resto de los seres vivos; soporte de un tejido discursivo que, bajo la condición moderna sustentó un antropocentrismo acorde con la explotación y depredación capitalista que nos lleva de manera acelerada a la destrucción de nuestro planeta, tal y como están demostrando los fenómenos ambientales que hoy en día nos acosan.

Francisco Estrada Porrúa, coordinador del programa de investigación en cambio climático de la UNAM, apuntó que en México la temperatura ha aumentado 1.7 grados con respecto al periodo preindustrial (1850-1900), a diferencia del promedio mundial de 1.2 o 1.3, y alertó que en algunas regiones del norte y sur del país podrían ocurrir alzas de hasta 5 o 6 grados por siglo (Camacho, 2024).

El incremento de la temperatura no es exclusivo de nuestro país, es una tragedia climática que se genera a nivel planetario. Fenómeno cuyo origen se vincula directamente a la depredación que la sociedad industrializada está ocasionando y que, a su vez, irrumpe en todas las formas de vida. “El mes pasado fue 1,58 grados centígrados más cálido que la media de abril en la era anterior a la industrialización y 0,67 grados por encima de la media de abril entre 1991 y 2020, según Copernicus” (Paddison, 2024).

Calentamiento global y acumulación de dióxido de carbono en los océanos que ya provoca un cambio en la composición química de estos últimos. Fenómenos que auguran una tragedia biológica como producto de la intervención humana sin precedentes en la historia de nuestro planeta.

Es así, como la constitución del Yo en la modernidad sólida (Bauman, 2000) nos ha conducido a las fronteras del solipsismo, la autorreferencialidad desde donde se cosifica el resto de seres y, donde a partir del abandono del cuerpo se condena la vivencia del otro y lo otro a mera presencia cuya unidireccionalidad originada en el Yo de la subjetivación, nos separa ante la imposición del encumbramiento del sujeto racional capaz de conocer y controlar el mundo. Procesos de subjetivación cuya constitución del Yo-sujeto de la modernidad sólida se acuña en unidad con la construcción simbólica de lo social y cultural. Desde donde se generan fronteras clasificatorias como soportes referenciales fundamentales para darle sentido y significado a las relaciones sociales y su interacción con lo que es considerado como medio ambiente. Así,

[...] la categoría de frontera señala, en el sentido metafórico y literal, cómo el poder se imprime, de diferentes maneras, en el cuerpo, en la cultura, en la historia, en el espacio, en el territorio y en la psique. Las fronteras obtienen un reconocimiento de aquellos límites epistemológicos, políticos, culturales y sociales que define... (Giroux, 1992, p.33)

Como el poder se imprime señala Giroux. La experiencia de ser sujeto está signada por la constitución de las fronteras que atraviesan nuestro ser completo. Poder como dominación De ahí que, Foucault ya señalara con crudeza que este no se posee, se ejerce. No es propiedad de una clase social, tal como la tradición marxista y neomarxista han señalado. Es ejercido y desde una serie de dispositivos histórica y contextualmente constituidos. Dispositivos que constituyen al sujeto sujetado

El sujeto está situado, el sujeto, este sujeto, yo estoy constituido por determinadas posiciones y distinciones, según las cuales me posiciono, y estas posiciones y distinciones no son meramente productos teóricos, sino principios organizadores, clasificadores, de prácticas materiales y de tareas institucionales, cuyas matrices de poder y discurso me producen como un “sujeto” viable (Berriain, 2005, p. 198).

Las matrices de poder y discurso que producen al “sujeto” viable, según el tejido simbólico creado en momentos históricos concretos, pueden ser los suficientemente rígidas, lo cual nos remite a fronteras cerradas e impermeables cuya presencia vuelve imposible la entrada de lo que se considera no pertinente, no viable, no valioso, no deseado.

De este modo, la producción y la autoproducción de lo social, requiere del establecimiento de estos límites. El yo/nosotros se construye a partir de la mismidad simbólica que distingue del otro/ustedes. Fronteras simbólicas tejidas de significados cuya porosidad o consistencia, propicia la exclusión del otro/ustedes o la creación de

un nosotros distinto y más amplio. Cada forma de experiencia de vida social colectiva construye sus fronteras con mayor o menor densidad. Con Islas de significado abiertas para arribar a sus costas o totalmente ocultas para el extranjero, el no iniciado, el no deseado, el monstruo, el otro. La presencia de estas fronteras es tan importante para constituir al Yo-sujeto, y a toda la dimensión simbólica que configura su mundo y sus posibilidades en él, que su rompimiento significa al mismo tiempo transgresión que debe ser sancionada y posibilidad de apertura y libertad. De este modo,

Las líneas que separan supuestamente los pedazos insulares de espacio, a menudo, representan las líneas invisibles que separan las entidades sociales y mentales tales como naciones o grupos étnicos unos de otros, por tanto, nuestras categorías están ancladas en la historicidad de la propia sociedad de la que surgen y cruzar tales líneas físico-geográficas significa articular el paso a través de tales participaciones sociales y mentales. Esta la razón por la atribuimos gran significado simbólico a actos tales como traspasar (y coextensivamente transgredir) o cruzar una línea, un límite, como el atravesar el Mar Rojo por los antiguos israelitas, considerándolo como un acto de liberación, huyendo de la ira del Faraón (Beriain, 2005, p. 192).

Acto de liberación que nos permite huir de nuestros propios procesos de subjetivación que nos han convertido en sujetos “viables”, “válidos”, “pertinentes” para nuestro grupo cultural, para el nosotros social. Pero que nos apresan en nuestra irreductible centralidad. Es así como las sociedades se constituyen y relacionan en la tensión entre “un esquema clasificatorio rígido, basado en la “pureza”, con unas distinciones cuasi naturalizadas y un esquema flexible, basado en la ambivalencia con distinciones más borrosas y permeables.” (Beriain, 2005, p. 187) De ahí, que hoy en día podamos presenciar relaciones sociales que no solo toleran, sino que estimulan la hipersexualidad femenina de las infancias (como se ha vivido en las

últimas décadas en la sociedad norteamericana y en nuestro país) y al mismo tiempo, se viven formas culturales como la prescripción del uso del velo para las mujeres o la pervivencia de prácticas como la lapidación, la mutilación genital femenina y poliginia en las sociedades islámicas. Existen grupos sociales en los que el sentido de pertenencia social es un pilar importante entre los actores y al mismo tiempo vivimos la disolución del sentido de pertenencia social, dando como resultado el individualismo exacerbado. Esta rigidez y flexibilidad en las fronteras simbólicas culturales, implican procesos de subjetivación que nos remiten a lo que Bauman (2015) denominó como modernidad sólida y modernidad líquida. Esta última, que cuestiona la universalidad, la racionalidad, el progreso y futuro encumbrados por la modernidad sólida y que impulsa el reconocimiento de los particularismos, de las irrationalidades humanas, del cuerpo sintiente que había sido negado. Finalmente nos remite a nuevas fronteras desde donde se viven nuevas paradojas

La modernidad «fluida» lucha por deshacer la «solidez» de la tradición heredada de la Edad Media para crear un nuevo improvisado sólido: la expansión del dominio racional en todos los ámbitos, pero tal «nuevo e improvisado sólido» es inexorablemente engullido por esa fuerza social invisible que llamamos contingencia y que nos sitúa ante la paradoja de que cuanto más pretendemos dominar una situación más somos conscientes de la futilidad del intento (Beriaín, 2005, 224).

A la ya de por sí condición fragmentada que había impulsado la Modernidad sólida (como resultado de la autorreferencialidad, la subjetividad y condición abstracta del Yo), La denominada modernidad líquida como condición, condena al ser humano a la individuación y relatividad extrema, lo cual ha acentuado y acelerado la fragmentación, condenándonos al alejamiento entre seres humanos en una descomposición creciente del tejido social, acorde con las necesidades de competencia exacerbada del capitalismo.

En este sentido, estamos en presencia de la ironía de la existencia de las fronteras que circunscriben a la subjetivación, límites que surgen por la necesidad de la búsqueda de certeza y control, de sentido y dirección; pero al mismo tiempo se diluyen en la liquidez de lo fugaz e incierto.

Más, sin embargo, los bordes que la modernidad ha creado, sólidos o líquidos, siguen anclados en la autorreferencialidad del Yo. Esta condición es a tal grado omnipresente, que incluso el rescate de la sensibilidad del cuerpo que varios posicionamientos posmodernos han impulsado, se discurre desde del Yo, como núcleo de la experiencia.

Segunda frontera: de la pedagogía de Frontera a la Pedagogía de la Espiritualidad

La pedagogía de frontera significa un faro creado desde la tradición crítica que busca develar las explotación y desigualdad que se generan en las relaciones sociales que se viven en el marco de la educación formal. Desde la tradición marxista, la pedagogía crítica ha establecido complejos marcos de interpretación que permiten la comprensión de la dimensión estructural que enmarca las relaciones de reproducción capitalista a partir de los procesos de educación institucionalizada. Relaciones que se comprenden desde la complejidad las dimensiones político culturales. Así en palabras de Henry Giroux

La pedagogía de frontera tiene interés de desarrollar una filosofía pública democrática que respeta la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender la calidad de la vida pública. La noción de pedagogía de frontera no sólo presupone un reconocimiento de las cambiantes fronteras que socavan y reterritorializan las diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento; también enlaza las nociones de enseñanza y educación con una lucha más substancial por una sociedad democrática radical. Es una pedagogía que intenta ligar una noción

emancipadora del modernismo con un postmodernismo de resistencia (Giroux, 1992, p. 33).

La Pedagogía de la Espiritualidad que aquí proponemos, compare con la Pedagogía de Frontera la necesidad de reterritorializar las configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento. Sin embargo, para Giroux el propósito central de esta tarea se encuentra en la construcción de una sociedad democrática radical. Para la Pedagogía de la espiritualidad la reterritorialización implica la posibilidad de siembra para la conformación de subjetividades en conciencia relacional cuyo compromiso sea el cuidado del otro como primer momento para construir sociedades más justas, más participativas.

Otro aspecto importante en torno a los planteamientos de Giroux (1992), es la propuesta en torno a ligar la noción emancipadora perteneciente a la modernidad y el postmodernismo de resistencia. Es decir, recuperar perspectivas de ambas condiciones, como construcción de frontera en la búsqueda de alternativas “pedagógicas en las cuales los estudiantes se conviertan en cruzadores de fronteras para entender la “alteridad”...y crear después tierras fronterizas en las cuales los diversos recursos culturales permitan el diseño de nuevas identidades dentro de las actuales configuraciones de poder” (Giroux, 1992, p. 33)

Compartimos la misma intencionalidad, donde la educación formal posibilite que los estudiantes sean viajeros fronterizos, transgredan límites que permitan construir nuevas significaciones y otras relaciones con el saber, con la realidad, con los otros. Sin embargo, más que ligar las miradas modernas y posmodernas, es fundamentar deslizarnos entre planteamientos crítico-emancipadores de ambas condiciones que permitan la aventura de procesos de subjetivación que trasciendan la autorreferencialidad y el individualismo.

La pedagogía de Frontera y la Pedagogía de Espiritualidad comparten la mirada en torno al lugar del poder en la conformación de las subjetividades. Sin embargo, la mirada neomarxista de la primera, tiende a ubicar el poder como posesión de la clase dominante, cuya

contradicción con las clases subalternas y el origen estructural de la desigualdad y explotación, puede provocar dos consecuencias relacionales que se convierten en obstáculo para los fines de esta propuesta. La primera, tiene que ver con la contradicción de clases del neomarxismo, esta mirada genera la interpretación social e histórica basada en la división de los estratos sociales, lo cual puede imposibilitar el encuentro de experiencias que esta propuesta pretende. Por otra parte, la pedagogía de frontera tiende a priorizar el poder como dominación bajo la posesión de la clase dominante, mientras que la Pedagogía de la Espiritualidad se inscribe en la mirada en torno al poder de Foucault y Deleuze, donde además de pensarlo desde el ejercicio y circulación abre a puerta a pensarlo y vivirlo desde la posibilidad y apertura. Así, los alcances de esta perspectiva se vislumbran a la luz de la comparación que Deleuze realiza entre Foucault y Kant.

Existen, sin embargo, diferencias esenciales con Kant: las condiciones son las de la experiencia real, y no las de toda experiencia posible (los enunciados, por ejemplo, suponen un corpus determinado); están del lado del «objeto», de lado de la formación histórica, y no del lado de un sujeto universal (el propio a priori es histórico); y tanto las unas como las otras son formas de exterioridad (Deleuze, 2016, p. 88).

Frente al sujeto trascendental universal, ahistórico, abstracto y solipista de Modernidad Kantiana. El sujeto que Deleuze nos presenta, se construye desde un a priori histórico, en devenir, que parte de experiencias reales. Por tanto, dichas experiencias pueden ser modificadas y por ende los procesos de subjetivación también, dado que la red o tejido de dispositivos entendidos como máquinas para hacer ver o hacer hablar (Deleuze, 1990) presenta deslaves o grietas que son la abertura desde donde es posible nuevas configuraciones que irrumpen en las subjetividades, de ahí la posibilidad de la Pedagogía de la Espiritualidad como alternativa.

Es así, que la Pedagogía de la Espiritualidad en esta propuesta se entiende como la transformación del modo de ser del sujeto en conciencia relacional con el todo. Es una práctica de subjetivación a través de la infinitud del otro. Desde las líneas de fuerza generados por los dispositivos, pero con los puntos de fuga que las propias líneas generan. No tiene punto de llegada, no hay certeza del camino, ni velocidad sugerida, lo cierto es lo incierto de la afectación en el cuerpo y de las afectaciones que el cuerpo puede generar. Cuerpo en unidad con la mente, pero que no se limita a las fronteras físicas de la carne, es vida y energía en movimiento y contacto. Es efecto desde el otro y a la vez es afectada. De este modo, la espiritualidad, es experiencia de vida que trasciende la lógica racional de la conciencia moderna. Espiritualidad que no se ancla a la vivencia religiosa, pero que esta última puede ser una vía de llegada y experiencia. Espiritualidad en unidad directa con la mística entendida como “la conciencia sin símbolo interpuesto”. Por tanto, “la apertura a lo místico se produce cuando la razón postula su autoinsuficiencia o su incompletitud” (Paniker, citado en Sevilla, 2019, p.84) Es ese reconocimiento de la incompletud de la razón, lo que permite abrir los diques de las prenociones en torno al otro, tal y como exige la ética Levinasiana. Abrir la posibilidad a la particularidad de cada individuo, sí como ser racional, pero no reducido a esta condición. Seres con rostro, con cuerpos concretos, no abstracciones generalizadas. Necesidades específicas, sintientes de carne y hueso que requieren ser cuerpo vivo, energía reconocida, valorada, resignificada en relación con [...] el Todo. De este modo, la espiritualidad es filosofía en acción ya que

La escisión existente entre espiritualidad y filosofía no es más que una derivación de la vanidad y la ignorancia; vanidad de considerar que el hombre es capaz de comprenderlo todo, e ignorancia por arraigar y asociar lo espiritual con lo religioso y, además, determinar (por ello) que lo espiritual es contrario a lo racional. Naturalmente, es funda-

mental el uso de la razón, la profundización y la reflexión comprometida en el abordaje de temáticas complejas, pero esto no determina el rechazo a caminos alternativos para la comprensión del mundo. Una porción de valentía es necesaria, por ejemplo, para comenzar a enfocar una atención diferente a los problemas contemporáneos que permanecen siendo estudiados desde la óptica convencional, oficial, consensuada (Sevilla, 2019, p.96).

Así, la espiritualidad es valentía que nos permite trascender, transgredir la frontera de la razón moderna; sin negarla, haciendo de la espiritualidad una forma de acción que atraviesa lo pedagógico como procesos de subjetivación desde donde podemos transgredir otras fronteras:

1. Transgresión de la autorreferencialidad y la mismidad.

2. Transgresión de la concepción del Yo como meta del pensamiento y la acción en el proceso de subjetivación, para deslizarnos a la conciencia relacional con el Todo.

3. Transgresión del cuerpo desde la mismidad y su autorreferencia. Transgresión de sentir para sentir a, para sentir con. El otro a través del cuerpo frontera que también trasciende la dimensión física y se abre a la infinitud energética a partir de la disolución de los límites que separan al sujeto del mundo.

4. Transgresión de la concepción de Espíritu como oposición al cuerpo. Deslizarnos desde la espiritualidad como contemplación, hacia espiritualidad como una experiencia práctica, como acción en la construcción de un nosotros desde el reconocimiento de las diferencias y la desigualdad. Es una estética de la existencia, práctica de sí-otro. si- desde el otro, sí- para el otro, el otro para sí.

De las posibilidades desde la educación institucionalizada. Grietas para instituir en eterno devenir

Crear deslizamientos y fracturas en los dispositivos escolarizados. desde donde se construyan alternativas en las que el objetivo no es reemplazar funciones de pensamiento o habilidades de comprensión o interpretación racional del mundo. Se trata de visibilizar, valorar y colocar en planos estelares aquellas dimensiones del ser sujeto que habían sido negadas o desplazadas por la modernidad: colocar al sentimiento, a la intuición como dimensiones psíquicas clave para ser-sentir desde la conciencia relacional. No es negación, es amplitud de Ser. No es racionalizar lo irracional, es vivir lo racional desde la irracionalidad que abre dimensiones y prácticas. De ahí, que en esta propuesta recuperemos la mirada de Jung (1985) en torno a la intuición:

Lo peculiar de la intuición es que ni es percepción sensible, ni sentimiento, ni conclusión intelectual, aunque pueda presentarse en estas formas. En la intuición se nos ofrece un contenido cualquiera como un todo concluso, sin que por de pronto seamos capaces de decir o averiguar cómo ha llegado a constituirse. La intuición es una especie de adaptación instintiva de un contenido cualquiera. Lo mismo que la percepción es una función perceptiva irracional. Sus contenidos tienen, como los de la percepción, el carácter de lo dado en contraste con el carácter de lo “derivado” o “producido”, propio de los contenidos del sentimiento y del pensar. De aquí el carácter de seguridad y certidumbre del conocimiento intuitivo que hizo a Spinoza considerar la “scientia intuitiva” como la forma suprema de conocimiento(...) La Intuición comparte esta cualidad con la sensación, cuya certeza descansa sobre un fundamento físico. La certeza de la intuición descansa igualmente sobre un estado específico de «alerta» psíquica, de cuyo origen el sujeto es inconsciente (Jung, 1985, p.264).

Desde esta perspectiva ¿Qué lugar tiene la intuición en nuestros espacios escolares? O de manera más precisa habría que preguntar ¿Cuál es el porqué de su no lugar? Tal vez ya es momento de abrir procesos donde se le recupere desde la valoración que nos plantea Spinoza, como la forma suprema de conocimiento.

Aunado a la valoración de la intuición, planteamos la necesidad de generar espacios de pausa sintiente. Que nos permita detener la vorágine en la que nos encontramos en las instituciones educativas. Abrir la puerta a práctica de autocuidado y cuidado del otro, donde lo central no es la construcción de saber en torno a un objeto externo. Sino, el sentir-nos, cuerpos en conexión, no solo como mera presencia compartida en un espacio áulico. A la conciencia de la intersubjetividad que puede estar reducida a los significados y sentidos compartidos, agregar la interconexión espiritual como acción sintiente de la existencia que no se reduce a un cuerpo material y físico con una mente que piensa e interpreta. Somos energía interconectada que podemos aprender a reconocer, valorar y vivir. De este modo, desde esa pausa que necesita ser parte de los que vivimos en relación áulica, es realmente posible sentir al otro y lo otro. Abrir las puertas a los mensajes que vienen del otro y lo otro ¿Qué me indica su ser junto a mí? ¿Qué me demanda? ¿Qué me requiere? ¿Qué puedo ser a partir de esa demanda? Preguntas que se derivan de la mirada ética levinasiana, desde donde la Pedagogía de la espiritualidad cuyos cimientos se encuentran en la conciencia relacional y la responsabilidad ética con el ser-rostro del otro, con su infinitud y misterio pretende ser una alternativa frente a la vorágine, la destrucción y el sin sentido que nos invade. Cerramos la propuesta a partir de una serie de cuestionamientos que pueden abrir nuevos caminos: ¿Estamos en presencia de una nuevo lugar para deslizarse entre fronteras?. ¿El sujeto, las instituciones lo ha de intuir o dejar fluir? ¿Se mueve sin conciencia y hay que estar aguzados para la apertura intuitiva en los encuentros de frontera mediados por la corporiedad del encuentro? ¿La conciencia requiere de romper fronteras y construirse como intuición, como espiritualidad?

Referencias

- Bauman (2015) *Modernidad Líquida*, Fondo de Cultura Económica.
- Beriain, J. (2005), *Modernidades en Disputa*, Anthropos.
- Camacho Servín, F (2024, mayo 22) Atravesará México por ola de calor más alta de su historia: especialistas, La jornada. Últimas noticias.
- <https://www.jornada.com.mx/noticia/2024/05/22/sociedad/atravesara-mexico-por-ola-de-calor-mas-alta-de-su-historia-especialistas-2548>
- Deleuze, G. (1990) ¿Qué es un dispositivo? En Balbier, E et al, *Michel Foucault, filósofo* (155-163), Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, G. (2016), *Foucault*, Barcelona, Paidós.
- Giroux, H. A. (1992) La Pedagogía de Frontera y la Política del Postmodernismo, *Revista Intrínquis* (6) 33-47, <https://colombofrances.edu.co/wp-content/uploads/2013/07/pedagogia%20de%20la%20frontera%20Giroux.pdf>
- Jung, C.G (1985) *Tipos Psicológicos Tomo II*. Editorial Sudamericana Buenos Aires.
- Padison, L. (2024, mayo 8). El planeta alcanzó en abril un calor récord, mientras los científicos advierten que 2024 podría batir récords de altas temperaturas por segundo año consecutivo. *CNN*. <https://cnnespanol.cnn.com/2024/05/08/calentamiento-global-abril-calor-record-copernicus-trax/>
- Sevilla, H. (2019). *El camino medio en la filosofía de la vacuidad de Nāgārjuna*, XIII, (26), 80-101, https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2019000200080

**Gestión, investigación y educación desde la presencialidad,
hacia el metaverso**

La gestión en las instituciones formadoras de docentes, ante los desafíos del siglo XXI

Juan Gutiérrez García

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, miembro del SNII, perfil PRODEP

<https://orcid.org/0000-0001-5132-7853>

Francisca Susana Callejas Ángeles

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, miembro del SNII, perfil PRODEP

<https://orcid.org/0000-0002-6095-4143>

Karina García Juárez

Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”

<https://orcid.org/0009-0004-7204-5854>

Introducción.

En el presente texto, se muestran los resultados de la investigación dirigida al análisis de la gestión institucional que se desarrolla de manera específica en las Escuelas Normales que se encuentran en la Ciudad de México (ENCM). El objetivo concreto consistió en develar y por ende caracterizar los rasgos de la gestión que se desarrolla en estas instituciones formadoras de docentes y derivar de este análisis, un conjunto de alternativas dirigidas a repensar este proceso como detonador de la transformación académica institucional.

Se parte de la premisa que estas instituciones operan en contextos complejos, consecuencia de los vertiginosos cambios y transformaciones de la época actual lo que ha conducido a la adopción de diferentes modelos de gestión en un entorno globalizado y dinámico con cambios económicos, políticos científicos y tecnológicos que demandan profundas transformaciones en los sistemas educativos.

Desde esta perspectiva, esta investigación, responde a la prioridad actual que representa el repensar el modelo de gestión institucional que se practica en las ENCM y adoptar procesos de gestión que materialicen la transformación académica para garantizar la formación pertinente de docentes en congruencia con las demandas sociales actuales desde una perspectiva integradora cimentada en la colaboración de todos los actores que conformamos estas instituciones educativas.

Ante este panorama global de retos y desafíos que encara la sociedad actual en su conjunto, surge la interrogante: ¿cómo lograr que las instituciones formadoras de docentes como responsables de la formación de las nuevas generaciones de maestros, revaloren su misión mediante la gestión de procesos innovadores que las conduzcan a responder a los desafíos que implica la formación de ciudadanos con base en los principios de equidad, justicia, solidaridad e inclusión.

Por lo tanto, se reconoce que el siglo XXI ha traído consigo una serie de transformaciones profundas en los ámbitos económico, político, científico y tecnológico, que han impactado de manera directa a los sistemas educativos. En este sentido, “surgen las necesidades de ser líderes en el siglo XXI, pero ello implica enfrentarse a retos sociales, culturales, generacionales, étnicos [...]” (Bernate, 2021, pág. 3).

Ante este panorama, se enfatiza lo apremiante que resulta develar y explicitar los rasgos que caracterizan a la gestión que se desarrolla en las ENCM a raíz de la incorporación e implementación del modelo de gestión imperante caracterizado por los diferentes rasgos: autoridad, disciplina, unidad de mando, unidad de dirección, centralización, jerarquía, orden material, eficiencia y eficacia. “[...] enfatiza la dimensión institucional del sistema educativo y sus escuelas y universidades, orientándose, primordialmente, por las expectativas, normas y reglamentos burocráticos. De conformidad con esa orientación, la organización educativa está concebida estructuralmente como un sistema cerrado de funciones...” (Sander, 2016, pág. 9).

Desarrollo

Por lo expuesto con antelación hoy se reconoce la urgente necesidad de que todos los actores que intervenimos en la tarea educativa, trabajemos de manera conjunta, uniendo esfuerzos para construir una institución educativa que impulse el desarrollo de competencias para la vida, abierta a la participación de organizaciones e instituciones de la sociedad civil. En una palabra, una institución que responda con pertinencia a los retos y desafíos de formar los ciudadanos del siglo XXI.

En este sentido, la gestión ha adquirido una preponderancia al constituirse como uno de los procesos cruciales para el desarrollo las instituciones educativas por el papel que desempeña como una acción colectiva y responsable e integradora; orientada a la mejora continua de la formación de los docentes. En este sentido, analizar la gestión que se realiza en las ENCM, representa una prioridad apremiante por la problemática que enfrentan estas instituciones educativas en la actualidad, por lo tanto, resulta pertinente plantear inicialmente la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los rasgos más significativos de la gestión que se practica en las ENCM como instituciones formadoras de docentes?

En congruencia con la pregunta central de esta investigación, su objetivo consiste en analizar y caracterizar los desafíos que enfrenta la gestión institucional y derivado de este análisis, formular alternativas que la definan como una práctica que desde un enfoque integrador impulse a todos los actores que conforman las ENCM a intervenir en la transformación institucional.

Desde la perspectiva teórica que se asume en la presente investigación, la gestión implica el actuar dinámico y activo de quienes conformamos una institución educativa, mediante la definición clara y precisa de los objetivos, metas y cursos de acción para alcanzar aprendizajes significativos “Las características y condiciones del mundo de hoy exigen a las instituciones educativas el diseño de proyectos más eficientes para enfrentar los retos del desarrollo, las demandas de la sociedad [...]” (Oseda et al., s/f, pág. 209).

Se puede mencionar que la gestión es un medio para alcanzar la mejora continua y promover la innovación en las instituciones formadoras, mediante la participación de todos los actores escolares. Al respecto, diferentes autores confirman “la importancia de la gestión institucional[...] para lograr buenos resultados educativos a nivel general [...]” (Acevedo et al., 2017, pág. 56).

Por otra parte, la gestión tiene como objetivo central: establecer, diseñar y poner en ejecución, el conjunto de tareas y actividades dirigidas al desarrollo de acciones de mejora continua que implica el esfuerzo sistemático y compartido orientado a lograr el cambio en las condiciones en que se realiza el aprendizaje de los alumnos. “[...] comprender la gestión institucional con elementos centrados [...] como la planeación, organización, dirección y control, tendiente a producir un resultado en particular [...]” (Melquiades, 2021, pág. 55).

Así mismo, los teóricos de la gestión, plantean que las iniciativas de cambio inducidas desde las instancias externas a la realidad de las instituciones educativas, no corresponden con la complejidad de los desafíos derivados del estilo como se desarrollan las tareas cotidianas en los centros educativos. Al respecto se afirma: “No se debe aplicar [...] instrumentos de gestión [...] uniformes, de carácter universal, para realizar el monitoreo de instituciones y actividades heterogéneas [...]” (Ricaurte y Pozo, 2018 , pág. 204).

Otro de los desafíos que enfrenta hoy la práctica de la gestión que se desarrolla en las instituciones educativas, consiste en lograr reorientar esta función institucional hacia el logro de metas y objetivos de carácter pedagógico en términos de resultados tangibles, que tienen que ver directamente con la obtención de logros de aprendizaje. Al respecto se plantea “La importancia de la gestión educativa radica en la[...] implementación de políticas[...] educativas[...] las cuales inciden en el funcionamiento y acciones de las instituciones educativas [...]” (Farfán Cabrera, 2017, pág. 47).

Hoy la gestión institucional enfrenta también el desafío del diseño e implantación de políticas dirigidas a lograr la articulación de

acciones y mecanismos que garanticen el logro de los objetivos y metas formulados como la intervención proactiva y responsable de los actores que las integran en la consecución de los proyectos institucionales, a fin de ir materializando los estadios de transformación académica. “[...] por gestión institucional se entiende el conjunto de políticas y mecanismos destinados a organizar las acciones y los recursos[...] de la institución, [...]” (Bernasconi, 2018, pág. 29).

En este sentido, la gestión forma un binomio con la planeación para definir la trayectoria de la transformación institucional porque “es una herramienta que permite señalar, en donde se quiere estar y a donde se quiere llegar en un tiempo determinado, teniendo como principal directriz, a los aspectos filosóficos institucionales” (Velez Jimenez, Aragon Sanabria, & Rodriguez Gonzalez, 2022, pág. 153)

Método de trabajo

El trayecto metodológico de esta investigación, se centró en el desarrollo del proceso para develar y caracterizar los desafíos que enfrenta la gestión que se desarrolla en las ENCM; a partir de la aplicación de la metodología de análisis de contenido de los diagnósticos elaborados en los documentos de la Estrategia de Desarrollo Institucional de las escuelas normales (EDINEN) de la Ciudad de México; lo que implicó la sistematización de la información contenida en el EDINEN en descriptores categoriales con base en los elementos teórico conceptuales estructurados previamente.

De manera concreta el proceso de análisis de contenido de los diagnósticos consistió en la identificación-transcripción de contenidos relacionados con la gestión institucional; posteriormente, se llevó a cabo la inmersión en los contenidos relacionados con la gestión institucional a través de la lectura analítica de los mismos; a continuación, se realizó la identificación de contenidos relevantes a fin de determinar las posibles categorías emergentes; una vez realizada esta acción, se procedió a determinar y definir las categorías construidas; se efectuó la clasificación, jerarquización y ordenamiento de las categorías y finalmente se procedió a elaborar la descripción de las categorías relacionadas con los desafíos de la gestión institucional.

Desafíos que caracterizan la gestión en las ENCM

El desarrollo de la gestión institucional en las ENCM como instituciones formadoras de docentes se ha caracterizado por la implantación de un modelo que se identifica por mantener los siguientes rasgos:

La existencia de una cultura institucional cimentada en el establecimiento de esquemas jerárquicos cuyo objetivo central es el apego a las líneas de autoridad más que al impulso de la iniciativa y de la creatividad de quienes intervienen en los procesos de planeación, pedagógicos, curriculares, organizativos y evaluativos de la gestión institucional.

El trabajo educativo que se realiza en los diferentes ámbitos de actuación institucional, se desenvuelve en un marco del “deber ser” que promueve a su vez, la realización de prácticas cotidianas carentes de sentido y significado para quienes participan en el desarrollo de las tareas institucionales.

La presencia de un número infinito de estructuras organizacionales que funcionan como instancias superpuestas que interfieren y que en la mayoría de los casos obstaculizan la definición, implantación y evaluación de políticas, planes, programas y proyectos de desarrollo educativo.

La carencia de estudios sobre el significado y sentido de la gestión que se desarrolla al interior de las instituciones formadoras de docentes, creándose así un abismo entre la misión formal de estos centros educativos y lo que en realidad acontece en el interior de las mismas.

Existe una tendencia generalizada por colocar) como fin último de la gestión educativa el logro de productos tangibles dejando en segundo plano el valor de los procesos que condujeron a la obtención de estos y la repercusión de estos procesos en la transformación de las instituciones formadoras de docentes. En este sentido, la gestión educativa no sólo es económica y administrativa, sino fundamentalmente gestión académica de las instituciones. Si esto se olvida, se corre el riesgo de que la administración se convierta en un fin en sí misma.

Las ENCM funcionan de manera desarticulada en un esquema insular en donde se superponen, se confrontan y se duplican ámbitos de competencia, atribuciones y funciones. Así mismo se compete por atender las poblaciones objetivo que demandan estos servicios educativos. Esta situación genera, a su vez, una falta de eficiencia en el ejercicio del gasto que se destina a los servicios educativos que ofrecen estas instituciones.

Por lo expuesto, una de las situaciones que ha contribuido a la desarticulación de las ENCM es la persistencia de un esquema de gestión centralizado a través del cual se determinan e implantan políticas, planes, programas y proyectos sin que estos tengan una repercusión real en la renovación académica de estas entidades educativas debido a su carácter homogeneizador que pasa por alto las características, condiciones y problemáticas particulares que confrontan debido a la cultura que prevalece al interior de estas; caracterizada por los protocolos, las rutinas, y los conflictos de interés existentes entre los diferentes grupos político-ideológicos que las conforman.

Es evidente también el apego que muestran los tomadores de decisiones por constreñir su actuar al estricto marco normativo determinado por las instancias centrales que dirigen el sistema educativo, provocando una práctica de la gestión centrada en la vigilancia y el control despersonalizado y rutinario de la intervención de los actores durante la realización de las actividades de índole académico y administrativo que tienen lugar en las IFD. Esto provoca, a su vez, procesos de extrañamiento hacia las tareas y actividades por parte de los agentes que las realizan, lo que redundará en el logro de resultados que distan de los esperados en términos de eficacia y eficiencia.

Resignificación de la gestión institucional en las ENCM como instituciones formadoras de docentes.

En primer término, se reconoce que la transformación de los sistemas educativos no se logra sólo con la determinación e implantación de políticas orientadas a reformular el currículo. El reto central en el ámbito de la gestión institucional consiste en lograr que las como instituciones formadoras de docentes, logren un auténtico liderazgo

por su alto grado de desempeño académico y sean apoyadas para cumplir con la misión de formar a los ciudadanos del Siglo XXI.

En este sentido, la innovación emerge como otra de las categorías constitutivas de la gestión, entendida ésta como una estrategia orientada a la modificación en la manera como se llevan a cabo las actividades y tareas educativas de tal manera que la participación de los alumnos se incremente y se fortalezca la capacidad de la institución educativa para realizar cambios en la cultura institucional imperante.

La gestión institucional en estos términos significa abrir, nuevos canales y alternativas para la generación y difusión del conocimiento, la comunicación escuela- sociedad, y finalmente en las formas de organización que la humanidad ha diseñado para la formación de las nuevas generaciones de docentes que demanda la sociedad actual en México a partir de los principios de equidad, inclusión, justicia social, legalidad y solidaridad.

Ante este panorama se plantea como prioridad inmediata, una profunda transformación del significado teórico y práctico de la gestión institucional en las instituciones formadoras de docentes a partir de la formulación de dos interrogantes medulares.

Resulta prioritario, el desarrollo de la investigación en el campo de la gestión en razón de las repercusiones que ésta tiene en la transformación e innovación de los procesos de planeación, organización, dirección y evaluación de las instituciones formadoras de docentes.

Cobra suma relevancia impulsar las propuestas y proyectos surgidos de las iniciativas, creatividad y desempeño de los actores involucrados en los procesos académicos y administrativos de la gestión institucional.

Al interior de las instituciones formadoras de docentes se hace necesaria la creación e implantación de estructuras organizacionales flexibles que promuevan la participación horizontal de los diferentes sectores que las conforman.

Hacer de los procesos de concertación y negociación las alternativas para fortalecer el apoyo y la colaboración entre las instituciones para

construir y desarrollar planes, programas y proyectos de desarrollo académico interinstitucionales.

Implantación de propuestas de planeación y gestión estratégica que impulsen el diseño y ejecución de proyectos orientados al desarrollo académico institucional.

Fortalecer la vinculación de las instituciones formadoras de docentes con los contextos educativos locales, regionales, nacionales e internacionales.

Cimentar el desarrollo académico institucional a partir de la concepción de la formación de docentes como un sistema abierto capaz de responder a la dinámica de contextos complejos en continuo cambio.

Establecer y desarrollar estrategias orientadas al fortalecimiento de la evaluación institucional mediante la sistematización de la información cuantitativa y cualitativa generada como resultado del desarrollo de los proyectos institucionales.

Impulsar la intervención profesional y comprometida de las comunidades institucionales en el desarrollo pertinente de las actividades académicas y tareas administrativas institucionales.

Fortalecer el trabajo interinstitucional que implica la conjunción de esfuerzos en el desarrollo de los proyectos y programas académicos.

Impulsar y fortalecer el liderazgo de los cuerpos directivos en el establecimiento y desarrollo de formas de trabajo innovadoras que favorezcan el desarrollo académico institucional.

Dirigir y coordinar el seguimiento y evaluación de los procesos y proyectos del desarrollo académico institucional.

Plantear propuestas orientadas a la actualización de la normatividad académica y administrativa en concordancia con los requerimientos actuales de la formación docente.

Fortalecer el desarrollo de sistemas automatizados para eficientar los procesos académicos y administrativos de la gestión institucional.

Conclusiones:

Los planteamientos efectuados anteriormente implican un replanteamiento integral de los procesos de gestión que se realizan al in-

terior de las ENCM como instituciones formadoras de docentes en los siguientes términos:

Se requiere la definición de políticas claras, orientadas a redefinir el rumbo de las ENCM estableciendo estadios de desarrollo académico que impliquen la superación de brechas de calidad que aún persisten entre la mismas,

Contar con los apoyos financieros requeridos para alcanzar los niveles de innovación y competitividad demandados por la sociedad actual, así como la modificación de la normatividad actual a fin de que establezcan los vínculos de colaboración pertinentes con otras instituciones, organizaciones y actores sociales involucrados en la formación de docentes en el país.

Promover, establecer y practicar una cultura del trabajo profesional y comprometido en los planos personal y colectivo a fin de conjuntar esfuerzos para lograr niveles de desarrollo académico caracterizados por la pertinencia y equidad en la formación de docentes para la educación básica.

Lo anterior implica a su vez, la modificación de actitudes formas de trabajo, esquemas de organización y la práctica de una gestión que impulse la para alcanzar metas compartidas en una educación basada en los principios de equidad, inclusión, justicia, solidaridad y transparencia.

Referencias

Acevedo, C., Valenti, G., & Aguiñaga, E. (2017). GESTIÓN INSTITUCIONAL, INVOLUCRAMIENTO DOCENTE Y DE PADRES DE FAMILIA EN ESCUELAS PÚBLICAS DE MÉXICO. *CALIDAD EN LA EDUCACIÓN* ,(46), 53-95. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>

Bernasconi, A. (2018). Importancia de la gestión institucional en los procesos de acreditación universitaria en Chile. *Opción*, Año 34, No. 86 (2018): 20-48(86), 20-48. Retrieved 18 de febrero de 2023, from [Dialnet-ImportanciaDeLaGestionInstitucionalEnLosProcesosDe-7338167%20\(1\).pdf](http://Dialnet-ImportanciaDeLaGestionInstitucionalEnLosProcesosDe-7338167%20(1).pdf)

- Bernate, J. (2021). Tendencias en los sistemas educativos del siglo XXI. *Sophia*, volumen 1(número 1.). Retrieved 2 de febrero de 2023, from <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1015>
- Farfán Cabrera, M. T. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73), 45-61. Retrieved 27 de enero de 2023, from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056722004>
- Melquiades, Z. . (2021). *Análisis de la gestión institucional en las unidades académicas de la Policía Nacional - Perú*. Comuni@cción, 12(1), 53-64. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.33595/2226-1478.12.1.489>
- Oседа, G. D., Mendivel Geronimo, R. K., & Durán, C. A. (s/f). Potencial de innovación y gestión institucional en la Universidad Nacional de Cañete-Perú. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación* (28), 207-235. <https://doi.org/https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.08>
- Ricaurte, Y. C., & Pozo, J. M. (2018). Gestión, Procesos Y Calidad Universitaria: Caso Ecuatoriano. *European Scientific Journal*, 14(34), 19-2017. <https://doi.org/Doi:10.19044/esj.2018.v14n34p195>
- Sander, B. (15 de Mayo de 2016). Hacienda.go. [www.hacienda.go.cr/.../0Gestión%20educativa%20y%20calidad%20de%](http://www.hacienda.go.cr/.../0Gestión%20educativa%20y%20calidad%20de%20)
- Velez, J. D., Aragón, S. R., & Rodríguez, G. M. (2022.). Estudio para la calidad y prospectiva de la planeación estratégica organizacional en Educación Superior. *Sophia* (32), 151-169. Retrieved 2 de marzo de 2023, from http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86262022000100151

Orientaciones básicas para el diseño de un aula virtual multiplexada para el metaverso

Elizabeth Fonseca Chávez

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Ingeniería. Telecomunicaciones. Ciudad de México, México

[https://orcid.](https://orcid.org/0000-0001-6659-8031)

[org/0000-0001-6659-8031](https://orcid.org/0000-0001-6659-8031)

Ronald José Feo Mora

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL, Venezuela

<https://orcid.org/0000-0001-7763-6590>

Resumen

La presente investigación tiene como propósito orientar a los docentes para diseñar modelos de aulas virtuales multiplexadas (Multiplexación educativa: técnica de combinar dos o más contenidos o actividades para que un solo profesor logre que los estudiantes aprendan un tema) en conjunto con las herramientas de aprendizaje EESPPACIO (encontradas de un análisis factorial y la técnica de redes semánticas artificiales de un artículo anterior) para resolver el problema de la gestión del aula, donde el profesor tiene diversas actividades y poco tiempo de planeación, específicamente aplicado a los escenarios del metaverso. Este trabajo es el resultado inicial de un ejercicio de revisión sistemática de literatura entrelazada con la investigación propia de aulas virtuales multiplexadas y la utilización de las ocho estrategias de aprendizaje encontradas en artículos anteriores. El método trata de la revisión de investigaciones bibliográficas sobre aulas virtuales en un metaverso, y como consecuencia se presenta un protocolo para crear aulas con las restricciones propuestas para trabajar en el Metaverso, y fácilmente aplicable en

el universo común de un aula física o virtual convencional, por sus características adaptables.

Palabras clave: gestión del aula, estrategias de aprendizaje, aula virtual multiplexada, metaverso

Introducción

La acelerada transformación digital ha redefinido los paradigmas educativos, impulsando la adopción de tecnologías inmersivas como el metaverso. En este contexto, la presente investigación se centró en el diseño de *aulas virtuales multiplexadas* para el metaverso, un enfoque innovador que busca optimizar la gestión docente y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Ante la creciente complejidad de los entornos educativos y la escasez de tiempo para la planificación, los docentes demandan herramientas y estrategias que les permitan gestionar de manera eficiente sus aulas. La *multiplexación educativa* emerge como una respuesta a esta necesidad, al permitir la combinación de múltiples contenidos y actividades en una sola sesión. Sin embargo, su implementación en el metaverso plantea nuevos retos y oportunidades.

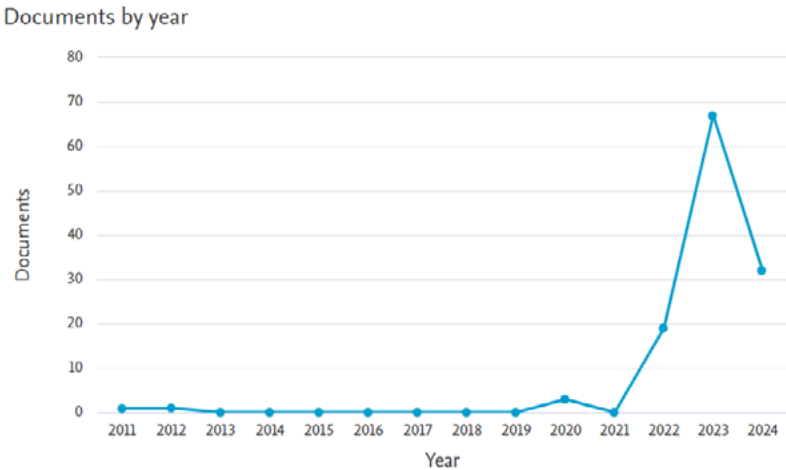
A través de una revisión sistemática de la literatura en bases de datos especializadas como SCOPUS y EBSCOHOST, este estudio explora las características de las aulas virtuales, aulas tradicionales y aulas inteligentes, así como las diversas herramientas de aprendizaje disponibles. Posteriormente, se profundiza en el concepto de metaverso y sus implicaciones para la educación. El propósito esencial de este trabajo es desarrollar un protocolo práctico y adaptable para la creación de aulas virtuales multiplexadas en el metaverso. Este protocolo, además de ser aplicable a los entornos inmersivos del metaverso, también puede ser utilizado en aulas físicas o virtuales convencionales, gracias a su diseño flexible y escalable. En resumen, esta investigación contribuye al campo de la educación virtual al proporcionar orientaciones concretas para el diseño de aulas multiplexadas en el metaverso. Los resultados obtenidos tienen el potencial de transformar la práctica docente y mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la era digital.

Aulas virtuales

Un aula virtual es un entorno de aprendizaje digital, diferente al aula tradicional que es un espacio físico, presencial (Rufai et al., 2015). El aula inteligente es el lugar donde se encuentran los docentes y discentes para tener una mejora constante de la calidad de la enseñanza, donde los equipos docentes trabajan de manera coordinada e integrada en la elaboración y desarrollo del proyecto curricular y planes de estudio dado (Al-Lal & M. F., 2021).

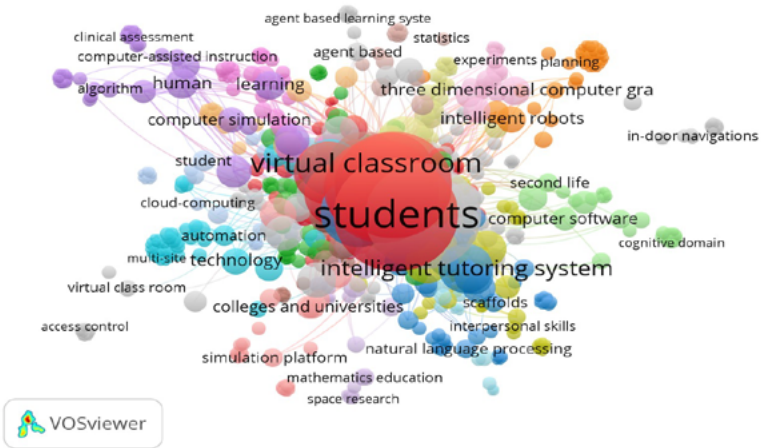
Se realizó una búsqueda en la base de datos SCOPUS para la búsqueda: Aula virtual Inteligente con 383 documentos y 2552 palabras clave, así como para aula virtual metaverso con 123 documentos y 680 palabras clave. De inicio, no se realizó ninguna publicación de trabajos con aulas virtuales y metaverso, hasta 2020 con 3 artículos, como se observa en la figura 1, y enseguida en 2022 se dispara con casi 20 artículos ese año y en 2023 casi 70 publicaciones. El área es muy nueva y se nota que sirve para beneficio de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

FIGURA 1. Documentos por año



Se realiza una revisión bibliográfica es respecto a la palabra clave: *Aula virtual inteligente*. Véase, figura 2, Se utilizó EBSCOHost, con 457 palabras clave, y 104 autores de artículos. Se puede observar,

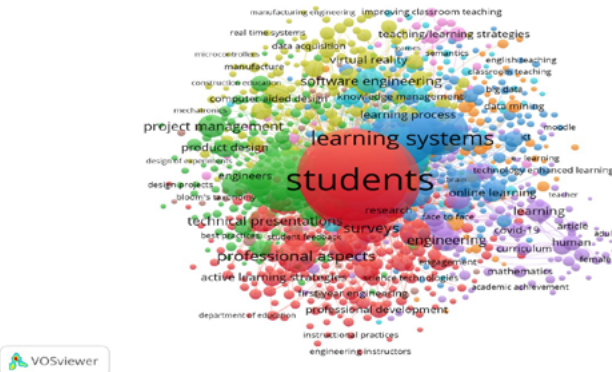
FIGURA 3. Búsqueda bibliográfica con SCOPUS



Herramientas de aprendizaje

Enseguida se realizó una revisión de la literatura con la base de SCOPUS, para las palabras clave: *Learning, strategies, engineering and students*. Aquí se encontró que se utilizan herramientas para el aprendizaje de los estudiantes con sistemas de aprendizaje, desde el punto de vista de los aspectos profesionales, administración de proyectos, ingeniería de software, realidad virtual, realizar presentaciones técnicas.

FIGURA 4. Búsqueda bibliográfica con SCOPUS de *Learning, strategies, engineering and students*



Estrategias de aprendizaje EESPPACIO

En el artículo de (Fonseca et al. 2024) Se presenta un análisis estadístico utilizando el análisis factorial que valida una investigación con multi-conceptos a partir de la técnica de redes semánticas naturales. En la parte exploratoria, se descubrieron ocho estrategias de aprendizaje que los alumnos de ingeniería de Telecomunicaciones, Electrónica, Computación y Aeroespacial, de una universidad pública, utilizan frecuentemente para aprender un tema universitario, esta agrupación se validó analizando los mismos datos con ATLAS.ti 22[®] pues los resultados fueron muy cercanos, aunque la técnica de análisis semántico, genera resultados por prioridad, utilizando la covariancia de las variables involucradas y los resultados del software solo genera en la nube de palabras, los resultados más frecuentes. En seguida se generó las ecuaciones estructurales para estas ocho agrupaciones y se produjo el segundo cuestionario con opción múltiple con preguntas afirmativas o negativas. Esta segunda parte llamado análisis confirmatorio se validó los resultados utilizando dos softwares, primero con lenguaje R y enseguida con el programa SPSS, mediante valor P cercanos a 0.001, KMO de 0.72 y %acumulados de varianza explicada de 47%, número de componentes adecuados para utilizar. En consecuencia, se tiene como resultado ocho estrategias de aprendizaje que fueron llamadas EESPPACIO: Ejercicios (tener y hacer ejercicios), Equipo (trabajar en equipo+ Comentar entre ellos), Sentidos (leer y escribir), Prácticas (hacer prácticas), Pensar (pensar, reflexionar), Apuntes (tomar o tener apuntes), Interés (o motivación de estudiar) y Organización (organizar tu espacio o tiempo).

Metaverso

Un metaverso se construye de las palabras “universo” y “meta”, se interpreta como: más allá del universo (Cuevas-Molano et al., 2022). Un metaverso es un mundo virtual, quizá un universo alternativo. En el artículo de (Ramallal & Murillo, 2019), un metaverso es un espacio que debe tener 3 características: 1) interactividad: grado de influencia en su entorno 2) corporeidad: Tener un avatar y 3) per-

estaban trabajando en los 90s sobre el impacto de la mejora en la competencia y aprendizaje, también varias universidades españolas han construido centro de información en este entorno, con realidad virtual. En *Second-Life* las competencias mínimas son saber moverse en el entorno, volar, teletransportarse, saltar, así como dar y recibir objetos. Se comenta que el profesor se convierte en un facilitador. Aquí aplicaron un aula virtual a una asignatura de gestión de conocimiento, en el cual se debe aprender comercio electrónico, internet, comunicación e identificación digital. Cabe resaltar que esta asignatura es directamente proporcional para utilizar *Second-Life*, pero no lo será necesariamente para otras asignaturas en general.

Con el artículo (Cuevas & Iglesias, 2022), se observa que clasifican los metaversos en cuatro, dependiendo de la tecnología empleada para crearlos: la realidad aumentada, el registro de vida (lifelogging), el mundo espejo y la realidad virtual. Este artículo proporciona información para la utilización en la educación, una es que se puede medir niveles con sensores cerebrales y ópticos para utilizarlos para saber si el usuario está aprendiendo, o con desarrollo de la tecnología, por ejemplo, comenta que, en corea, en época de pandemia, se utilizó un software llamado *ZEPEO*, el cual sirvió para dar clases en línea mediante mapas: mapa de aula, ellos utilizaron gafas de realidad virtual.

En el artículo de (López, 2014), Los objetivos iniciales de trabajo son los siguientes: 1) Informar sobre las herramientas disponibles en la red y en la plataforma virtual WebCT. 2) Implicar a los estudiantes en el uso racional, crítico y participativo de las TIC. 3) Conseguir un trabajo colaborativo en el desarrollo de las actividades para la selección, planificación y tratamiento de los contenidos curriculares de las asignaturas Organización del Centro Escolar y Didáctica General. 4) Conocer las opiniones y consideraciones sobre la importancia de las TIC y redes de aprendizaje en su formación inicial. De sus conclusiones se encontró: distintos recursos tecnológicos, requieren desarrollar un importante esfuerzo, por parte de profesores y estudiantes. La utilización de las herramientas tecnológicas exige competencia

técnica y lenguajes que posibiliten el acceso a la amplia y variada información disponible. Quien no posea habilidades en el manejo del medio informático se encuentra en desventaja con respecto a los demás. En la formación, no solo se necesitan competencias técnicas sino también didácticas para la utilización de la plataforma virtual y de las herramientas web 2.0. El autor comenta que hace falta una inversión importante en infraestructura si se quiere convertir este potencial en realidad. Entonces conseguir conocimientos y resolver dudas con la profesora y compañeros sin necesidad de realizar desplazamientos; eliminando las disyuntivas espacio-tiempo.

Mientras con el artículo de (Casas, 2012). El cual propone una Aula virtual en 3D. Crea un entorno inmersivo vivo y dinámico con la finalidad de diluir la distancia entre el estudiante y profesor para llevar a cabo su proceso de enseñanza aprendizaje. Crear un prototipo con Sloodle para Moodle basado en web fortaleciendo la interacción de un entorno virtual 3D utilizando el entorno de *Second-Life*, facilitando el sistema de enseñanza y aprendizaje. *Second-Life* facilita la interacción entre estudiantes y profesor dándoles un espacio virtual en 3D. Teniendo las herramientas de chat, blogs y mayor confianza para interactuar al protegerse a través de un avatar, genera curiosidad para investigar el entorno, aprendizaje sincrónico e interactivo. Después de haber creado una cuenta en *Second-Life* cada usuario es libre de editar su avatar con el fin de ser lo más parecido a ellos. *Second-Life* ofrece una gama de herramientas para el manejo de un curso, desde la creación de proyectores (Sloodle Presenter). Para esto las diapositivas podrán ser subidas previamente por el profesor y enlazarlas al Sloodle Presenter asignado para su clase la cual se enlazó desde Moodle a *Second-Life*. Luego de que se subieron las diapositivas para la clase asignada, se accedió a *Second-Life* donde se configuró el guión para su uso. Para mostrar las diapositivas solo se tuvo que hacer clic en el icono de actualización. En cuanto a la opinión del docente sobre la herramienta *Second-Life*. “Es una innovadora manera de impartición de asignaturas en línea, en donde es más gráfica su interacción que textual, y la hace más interesante o práctica”.

Como conclusiones, en las encuestas coincidieron en la facilidad de uso de la interfaz, ahorro de tiempo para tomar clases fuera de la institución y lo innovador del proyecto en general. *Second Life* Ventajas: Fácil acceso. Fácil Utilización. Ahorro de tiempo. Desventajas: Problemas de red Interactiva

También se investigó el artículo de (Silva, 2017) sobre un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. Silva comenta que tenemos jóvenes que se identifican con la tecnología con más fácil acceso a datos, información y conocimientos que circulan en la red, viven en un paradigma comunicacional el cual se basa en la interactividad al usar un medio instantáneo y personalizable como Internet . Aquí se presenta un entorno virtual de aprendizaje (EVA) el cual es una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo, sea éste completamente a distancia, presencial, o de una naturaleza mixta que combine ambas modalidades en diversas proporciones donde se distribuye materiales educativos en formato digital (textos, imágenes, audio, simulaciones, juegos, etc.), realizar discusiones en línea, integrar contenidos relevantes de la red o para posibilitar la participación de expertos o profesionales externos en los debates o charlas. De aquí se buscó las e-actividades que recoge diversos elementos asociados a la organización de las actividades, como descripción, objetivo, tiempo, acciones, evaluación, producto, entre otros. El problema es que los sistemas formativos requieren adaptar sus metodologías a las necesidades de la sociedad actual y las demandas de los propios estudiantes En este contexto las TIC aparecen como una agente de transformación, pero no garantiza la innovación es necesario modificar los modelos pedagógicos, con el estudiante al centro, lo que implica ubicar las e-actividades junto y con el diseño instruccional online las e-actividades en el centro del proceso formativo en lugar de los contenidos. No implica que éstos desaparezcan sino que están al servicio de la actividad. Esta apuesta formativa demanda cambios en el rol del docente y estudiante. Un EVA centrado

en las actividades es una innovación educativa que permite una mayor sintonía con la sociedad actual, que busca que los estudiantes desarrollen competencias de orden superior como el trabajo en equipo, autonomía y colaboración

Por otro lado, se investigó el trabajo ahora con las emociones y tenemos en (González et al., 2008). Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje. Los autores comentan que las emociones pueden influir positiva o negativamente en el aprendizaje y sobre todo en la motivación para aprender. Lograr que un estudiante se sienta o no motivado a aprender “algo” es una de las claves del aprendizaje autónomo. Así presenta su diseño y experimentación de un prototipo de videojuego 3D integrado en un aula virtual con estudiantes universitarios. Los autores se basaron en teorías sobre interfaces afectivas, aprendizaje colaborativo apoyado con ordenadores y videojuegos. En la evaluación los autores han analizado por qué se producían las emociones y por qué consideraban que incrementan o no la motivación hacia la asignatura. Los resultados les dicen que no sólo la motivación es beneficiosa para el aprendizaje, sino que también la frustración producida por los videojuegos puede ser utilizada para lograr una mayor persistencia en los logros de los objetivos de aprendizaje. El interés se puede conseguir básicamente con una historia coherente y la capacidad de inmersión en la misma. Humor: A través del absurdo o la ironía de las situaciones y mediante la caracterización e interpretación del rol de los personajes. Felicidad: La satisfacción se consigue cuando alcanzan los objetivos individuales como mejorar el personaje o relacionados con la línea argumental al ayudar a un amigo o vencer un enemigo. También vieron sorpresa, ansiedad, disgusto, tristeza, hostilidad, ira y Amor: Cuando se identifica, porque es fruto de su esfuerzo y del tiempo dedicado, vencer al enemigo, ser capaz de hacer algo que el resto no puede.

Respecto a los resultados de su estudio se tiene que el 79% del estudiantado ha respondido que esta actividad ha incrementado su motivación por la asignatura y el 71% considera que esta actividad

les ha resultado útil. Los recursos tecnológicos por sí mismos no incrementan el aprendizaje, se debe investigar para comprender cómo interactúan los usuarios con estos recursos y entre ellos mismos y qué variables están implicadas en este proceso. Lograr que un estudiante se sienta o no motivado a aprender “algo” es una de las claves del aprendizaje autónomo. Los autores comprenden que no sólo la motivación producida por los videojuegos puede ser beneficiosa en una actividad educativa con videojuegos. La ligera frustración que típicamente producen los videojuegos unidos a los factores intrínsecamente satisfactorios que incluyen éstos, puede ayudar a que los estudiantes-jugadores sean más persistentes a la hora de ejecutar las tareas de aprendizaje y que se centren más en ellas.

Aula Virtual Multiplexada

El origen de la palabra *multiplexada*, es del área de la ingeniería eléctrica: *Multiplexación*, la cual existe porque por un cable de telefónico (de un teléfono fijo en casa), puede pasar muchas llamadas al mismo tiempo, y un solo cable puede conectarse varios pares de personas por teléfono que platican al mismo tiempo esto es *una conexión telefónica*. La verdad, es que no *platican* (*transmitten*) al mismo tiempo, a cada par de personas que están teniendo una llamada, el control solo les da un pedazo del tiempo, y luego por el mismo cable, les permite hablar a otro par de personas en un momento después, por ejemplo, si hubiese 100 llamadas el tiempo por un solo cable deberá dividirse en 100 pedazos, que se reciclan. Es muy notorio este fenómeno cuando hay un sismo y trata uno de llamar por un teléfono fijo a otro teléfono fijo, se escucharía como cortado: ejemplo: si se envía el mensaje: “hola, ¿cómo estás?”, pero como fue compartido el canal, solo escuchamos cuando nos toca la conexión algo así “hol—com—stas?”. Dada la información anterior se propuso la definición en la tesis (Fonseca, 2024), Multiplexación educativa: técnica de combinar dos o más contenidos o actividades o procesos para que un solo profesor logre que los estudiantes aprendan un tema. Puede haber multiplexación por contenido y multiplexación de procesos. Es decir,

una comunicación o enlace o conexión será un par de personas *origen*: un Docente - Muchos contenidos; *destino*: muchos Estudiantes.

Multiplexación por contenidos: El estudiante realizará estas conexiones contenido1, contenido2, contenido 3 -> estudiante. El estudiante podrá escoger algún recurso educativo de acuerdo con su estilo de aprendizaje (auditivo, visual, kinestésico, o lector-escritor): ejemplos y ejercicios en video o en apuntes o con una aplicación. Podrá escoger alguno o todos. (La diferencia radica en que se tiene varios contenidos realizados por el docente o el cuerpo académico)

Multiplexación por procesos: La gestión del aula virtual se propone seguir los procesos de:

Ruta 1: planeación, ejecución-dudas, calificar-evaluación, retroalimentación.

Ruta 2: Evaluación del aula, mejoras, planeación, calificar-ejecución-dudas, evaluación, retroalimentación.

Ruta n: Evaluación del aula, mejoras, planeación, calificar-ejecución-dudas, evaluación, retroalimentación.

Siempre mejorando el aula, quitando lo que no posee fortalezas y dejando lo que contextualiza y motiva el aprendizaje del estudiante. Esto lo podrá realizar un solo docente, o trabajar en equipos con docentes en planeación, docentes en ejecución y docentes en evaluación.

La *multiplexación por procesos* será entonces, si ya se tienen los contenidos y la planeación, se aplicará directamente en el proceso de ejecución el cual podrá multiplexarse con calificar. Esto quiere decir, que, si se deja a los estudiantes ver el video de nuestra explicación, al mismo tiempo, podremos calificar, y al mismo tiempo responder dudas. Cuando se dice al mismo tiempo, es la multiplexación, no es todo al mismo tiempo, unos estudiantes se tardan en ver la explicación en video, otros ya están repitiendo el ejemplo, o quizá otros ya está directamente resolviendo el ejercicio *sencillo* para la clase, entonces, el

profesor, podrá responder dudas, calificar rápido el ejercicio sencillo y terminar una clase con estudiantes que aprendieron el tema. Para esta propuesta de orientaciones básicas para el diseño de aula multiplexadas, se propone la aplicación al metaverso educativo.

Método

Este trabajo es el resultado de un ejercicio de revisión sistemática de literatura. Se trata de la revisión de investigaciones bibliográficas sobre aulas virtuales en un metaverso, en las que se reúnen, analizan y discuten informaciones previamente publicadas. (Robles & García, 2020). Además, los investigadores a través de sus experiencias docentes pudieron inferir los elementos propios de la propuesta, como son un conjunto de aserciones que responden a la realidad epistémica de las aulas virtuales y el metaverso; es decir, a la educación digital. Se organizaron los artículos de la literatura de las áreas de aulas virtuales con metaversos, realidad virtual y aumentada. De aquí se obtiene las orientaciones básicas a proponer, con la nuevo que es utilizar el aula virtual multiplexada y las estrategias de aprendizaje más utilizadas descubiertas por un método de redes semánticas naturales aplicadas a multiconceptos (Fonseca et al., 2024)

Resultados

Resultado 1. Como consecuencia de toda la información encontrada, los autores presentan un resumen de la clasificación de los tipos de aulas mencionadas. En la tabla 1.

TABLA 1. Resumen de artículos escogidos de la base de datos de SCOPUS

Aspecto	Aula Tradicional	Aula Virtual	Aula Inteligente
Definición	Un espacio físico donde interactúan docente y estudiantes de forma presencial.	Entorno de aprendizaje digital donde se imparten clases a distancia.	Espacio físico mejorado con tecnología para optimizar el aprendizaje.
Ubicación	Escenario físico (escuela, universidad, etc.).	Plataforma digital (LMS, MOOC, etc.).	Escenario físico (escuela, universidad, etc.).
Interacción	Presencial, directa y en tiempo real.	A distancia, mediada por herramientas digitales.	Combinación de presencial y virtual, con mayor interactividad.
Recursos	Pizarras, libros, materiales físicos.	Recursos digitales, multimedia, interactivos.	Recursos digitales, multimedia, interactivos y físicos integrados.
Docente	Rol central como guía y transmisor de conocimiento.	Facilitador del aprendizaje, orientador y tutor.	Diseñador, mediador y evaluador del aprendizaje personalizado.
Estudiantes	Receptores pasivos de información.	Participantes activos en su propio aprendizaje.	Protagonistas del proceso de aprendizaje, con mayor autonomía.
Evaluación	Pruebas, tareas, exámenes presenciales.	Evaluaciones en línea, participación, rúbricas.	Evaluación continua, formativa y personalizada, con herramientas digitales.
Ventajas	Fomenta la interacción social y el trabajo en equipo.	Flexibilidad, accesibilidad y personalización del aprendizaje.	Aprendizaje más dinámico, interactivo, personalizado y centrado en el estudiante.
Desventajas	Limitada a la ubicación física y horario.	Requiere conectividad a internet y habilidades digitales.	Alto costo de implementación y posible brecha digital.

Resultado 2. Se presentan algunas orientaciones básicas para el diseño de aulas virtuales multiplexadas para el metaverso:

Proceso de planeación didáctica para la multiplexación educativa:

1. Definir los objetivos del aula: Definir los objetivos del aula virtual. ¿Qué se quiere que los estudiantes aprendan? ¿Qué tipo de experiencias de aprendizaje se quieren proporcionar?
2. Elegir la plataforma adecuada: Existen muchas plataformas diferentes para crear aulas virtuales. Es importante elegir una plataforma que se ajuste a las necesidades del aula y que sea compatible con los dispositivos que utilizarán los estudiantes. Se sugiere utilizar nuestra propuesta de aula virtual multiplexada.
3. Diseñar el espacio virtual: El espacio virtual debe ser atractivo y funcional. Debe proporcionar un espacio para la enseñanza, el aprendizaje y la colaboración.
4. Incorporar herramientas y recursos digitales: Las aulas virtuales y para este caso multiplexadas pueden incorporar las herramientas de aprendizaje **ESPACIO** y recursos digitales apropiados. Estas herramientas pueden ayudar a los estudiantes a aprender de forma más eficaz.
5. Considerar la accesibilidad: Las aulas virtuales multiplexadas para el metaverso deben ser accesibles para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades físicas o tecnológicas.
6. Objetivos educativos: Definir los objetivos educativos que se quieren alcanzar con el aula virtual multiplexada. Estos objetivos determinarán el diseño del espacio y las actividades que se desarrollarán en él.
7. Características de los estudiantes: Verificar el contenido didáctico dada su edad, nivel de desarrollo, intereses y habilidades que influyen en el diseño del espacio y las actividades. Nuestra propuesta de aula virtual multiplexada está dirigida al alumnado de nivel superior de las carreras de Ingeniería.

8. Tecnología disponible: Debe aprovechar las últimas tecnologías disponibles para ofrecer una experiencia de aprendizaje inmersiva y colaborativa.
9. Seguridad y privacidad: Garantizar la seguridad y privacidad de los estudiantes.
10. Costo: El diseño del aula virtual multiplexada debe tener en cuenta el coste de los recursos necesarios para su implementación.
11. El espacio debe ser inmersivo y atractivo: El aula virtual multiplexada debe crear una sensación de presencia y participación en el estudiante. Para ello, se pueden utilizar elementos de realidad virtual y aumentada, así como elementos de diseño gráfico y audiovisual.
12. El espacio debe ser colaborativo: Se debe permitir a los estudiantes interactuar entre sí de forma fácil y fluida. Para ello, se pueden utilizar herramientas de comunicación y colaboración, así como elementos de gamificación.
13. El espacio debe ser flexible: Debe adaptarse a diferentes actividades y formatos de aprendizaje. Para ello, se pueden utilizar elementos modulares y adaptables.

Resultado 3. Para garantizar una experiencia educativa efectiva y atractiva. A continuación, se presentan algunas de las conclusiones clave. Las características de un aula virtual que debe ser multiplexada en el metaverso:

Mayor flexibilidad y accesibilidad: El metaverso permite crear aulas virtuales que no están limitadas por las restricciones físicas de las aulas tradicionales. Esto puede aumentar la accesibilidad para estudiantes de todo el mundo, independientemente de su ubicación o situación física. *Experiencias de aprendizaje más inmersivas y atractivas:* El metaverso ofrece la posibilidad de crear experiencias de aprendizaje más inmersivas y atractivas que pueden ayudar a mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes. *Nuevas posibilidades para la colaboración y el trabajo en equipo:* El metaverso permite a los estudiantes

colaborar y trabajar en equipo en proyectos en tiempo real, independientemente de su ubicación. *Mayor potencial para la personalización del aprendizaje:* El metaverso permite personalizar las experiencias de aprendizaje para cada estudiante, lo que puede ayudar a mejorar los resultados del aprendizaje.

Las áreas de oportunidad para la mejorar las aulas virtuales multiplexadas en el metaverso las podemos resumir así: *Necesidad de infraestructura y tecnología adecuadas:* Se requiere una infraestructura y tecnología adecuadas para crear y alojar aulas virtuales multiplexadas en el metaverso. Esto puede ser un desafío costoso y complejo. *Problemas de privacidad y seguridad:* Es importante considerar los problemas de privacidad y seguridad al diseñar aulas virtuales multiplexadas en el metaverso. *Necesidad de capacitación y desarrollo profesional para los educadores:* Los educadores necesitarán capacitación y desarrollo profesional para poder utilizar eficazmente las aulas virtuales multiplexadas en el metaverso. *Potencial para la exclusión digital:* Es importante considerar el potencial de exclusión digital al diseñar aulas virtuales multiplexadas en el metaverso.

Discusión

La búsqueda sistemática realizada en esta propuesta fue realizada utilizando las bases de datos de SCOPUS y en EBSCOHost, se encontró que las aulas virtuales fueron hasta hace poco el inicio de un nicho de investigación, mientras que en el metaverso aún se siguen realizando propuestas aisladas que con el tiempo y una buena conectividad fructificaran en una nueva área de trabajo a distancia. La nueva área de trabajo llamada metaverso educativo se propone unificar con la propuesta de aula virtual multiplexada. La propuesta es un sistema paralelo de procesos y contenidos, en la parte de contenidos se propone trabajar con un sistema que contemple utilizar los ocho estrategia de aprendizaje *EESPPACIO*, resultado de un análisis estadístico de datos obtenidos de cuestionarios a alumnos de varias carreras de nivel superior de ingeniería de un artículo anterior.

Conclusiones

El diseño de aulas virtuales multiplexadas para el metaverso es un área emergente con un gran potencial para transformar la educación. Al considerar cuidadosamente las oportunidades y desafíos, podemos crear aulas virtuales que sean efectivas, atractivas y accesibles para todos los estudiantes. Aquí se presentó el análisis bibliográfico del estudio exhaustivo, enseguida se obtuvo y presentó los hallazgos concluyentes en general y para el aula virtual multiplexada, las cuales son propuestas para que el docente pueda seguir estas recomendaciones y mejore el proceso de enseñanza y aprendizaje con el metaverso educativo aplicado a la planeación principalmente, pero es posible la aplicación en la ejecución, evaluación y retroalimentación. El resto del proceso para realizar la multiplexación por contenidos y por procesos será como se sugiere en el apartado de aula virtual multiplexada.

De manera importante se hace notar que la multiplexación por procesos o contenidos no deberá realizarse para todos los temas, porque puede generar cansancio mental en docentes y estudiantes, solo se recomienda en los temas que se consideran que debe quedar como aprendizaje significativo.

A futuro se propone investigar y desarrollar mejores prácticas para el diseño de aulas virtuales multiplexadas en el metaverso educativo. Invertir en infraestructura y tecnología adecuadas para apoyar el desarrollo de aulas virtuales multiplexadas en el metaverso. Desarrollar políticas y procedimientos claros para abordar problemas de privacidad y seguridad en las aulas virtuales multiplexadas en el metaverso. Proporcionar capacitación y desarrollo profesional a los educadores sobre cómo utilizar eficazmente las aulas virtuales multiplexadas en el metaverso. Considerar el potencial de exclusión digital al diseñar aulas virtuales multiplexadas en el metaverso y desarrollar estrategias para mitigarla.

Referencias

- Al-Lal, M. F. (2021). Aula inteligente: definición y evolución. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 12(2), 96-118.
- Checa García, F. (2011). *El uso de metaversos en el mundo educativo: Gestionando conocimiento en Second Life*. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(2), p. 147-160.
- Cuevas-Molano, E., & Iglesias, S. D. (2022). *La aplicación del metaverso en el ecosistema educativo. Procesos formativos y experiencias educativas innovadoras*, p. 81-116
- Feo, R y Guerra, C., (2013). *Propuesta de un modelo de diseño instruccional para la elaboración e implementación de cursos a distancia en el Instituto pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Revista Sapiens*, 14 (1), p. 65-84.
- Fonseca, C. E., Ruiz, F. L., & Ibarra, C. M. A. (2024, septiembre 2-6). *Análisis multivariado con redes semánticas y análisis factorial*. Presentación en el Diecinueveavo Congreso Científico Tecnológico de las carreras de Ingeniería Mecánica Eléctrica, Industrial y Telecomunicaciones, sistemas y electrónica y del 2do Congreso de la Física teórica y práctica de la FESC, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Ciudad de México, México
- Fonseca Chávez, E. (2024). *Modelo de gestión de aula virtual multiplexada* [Tesis doctoral]. Universidad Intercontinental, Ciudad de México, México.
- González-González, C. S., & Blanco, F. (2008). *Emociones con videojuegos: incrementando la motivación para el aprendizaje*.
- López Martínez, A. (2014). *Proyectos de innovación para integrar las tics en la formación inicial docente*. Pixel-Bit, *Revista de Medios y Educación*, (44).
- Ramallal, D. P. M., & Murillo, A. M. (2019). *Realidad virtual. Meta-*

versos como herramienta para la teleformación. Realidades educativas en la esfera digital: Sistemas, modelos y paradigmas de aprendizaje. Material mimeografiado.

Robles, J. T., & García, M. G. (2020). La revisión sistemática de la literatura como método de investigación. María Victoria Carrillo Durán, 195.

Rufai, M. M., Alebiosu, S. O., & Adeakin, O. A. S. (2015). *A conceptual model for virtual classroom management. International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology*, 5(1), p. 27-32.S

Ortega-Rodríguez, P. J. (2022). *De la realidad extendida al metaverso: una reflexión crítica sobre las aportaciones a la educación*, p. 189-208.

Silva, J. (2017). *Un modelo pedagógico virtual centrado en las E-actividades. Revista de Educación a Distancia (RED)*, (53).

Las fronteras de la Investigación en la Universidad La Salle Noroeste

José Humberto Salguero Antelo

jose.salguero@lasallenoroeste.edu.mx

Ma. Anabell Covarrubias Díaz Couder

anabell.covarrubias@lasallenoroeste.edu.mx

Rodrigo Sandoval Candete

rodrigo.sandoval@lasallenoroeste.edu.mx

Introducción

El saber científico es un saber que en profundidad pretende explorar las determinaciones de la realidad para dar cuenta de ellas. Un elemento referencial que favorece la comprensión del quehacer de la ciencia hoy es lo que Heidegger define como *el movimiento de las ciencias* el cual consiste en la capacidad de percibir las crisis de los conceptos fundamentales en cada región del saber en donde toda búsqueda está guiada por aquello que se busca:

En la pregunta investigadora, es decir, específicamente teórica, lo puesto en cuestión debe de ser determinado y llevado a concepto...el preguntar puede llevarse a cabo como un “simple preguntar” o como un cuestionamiento explícito. Lo peculiar de este último consiste en que el preguntar se hace primeramente transparente en todos los caracteres constitutivos de la pregunta misma que acaban de ser mencionados (Heidegger, 2022, pág. 28).

La pregunta por el quehacer de la ciencia hoy hace transparente la crisis de la simplicidad y de la atomización del saber derivada de las repercusiones que tiene el uso de la razón instrumental en la construcción de un modelo de vida supeditado a la producción y al

crecimiento económico en detrimento de la vida natural y social; por la dificultad de utilizar los criterios de parcialización, descontaminación y separación del saber propios de la manera tradicional de entender el rigor metodológico de las ciencias naturales en los problemas más acuciantes del presente.

La neutralidad ética y política del saber científico se vuelve insostenible ante las orientaciones del capital, el destino del conocimiento, las desigualdades sociales, entre otros.

Es por ello que en la Universidad La Salle Noroeste se ha pretendido poner en crisis dos conceptos fundamentales: el concepto de ciencia, y el quehacer de la investigación de la universidad ante estas realidades.

Seguir la inercia del quehacer investigativo corresponde a lo que Tomás Kuhn llama *ciencia normal* entendida como un saber acumulativo sin una crisis en sus fundamentos (Kuhn, 1989). La investigación no sólo es acumulación, se necesita pensar en los nuevos problemas y en lo que no se ha resuelto en las soluciones pretendidas en el pasado. Lo que de revolucionario tiene el saber hoy, más que por los nuevos descubrimientos, es por la toma de conciencia de la desarticulación de la ciencia y la vida. Para Kuhn, el saber revolucionario es que no puede ser abarcado por los moldes o conceptos prestablecidos por el saber científico vigente.

Para el Dr. Luis Eduardo Primero Rivas, lo que de revolucionario tiene la ciencia es su capacidad de develar los fetiches anteriormente contruidos que impiden acceder a lo real desde su totalidad y profundidad (Primero Rivas, 1999), a fin de cuentas, la historia pone a prueba los conceptos vigentes de la ciencia tal y como estuvieron en su momento los conceptos falsacionistas e inductivistas (Chalmers, 2000). Las transformaciones de la ciencia se dan por el cambio de las soluciones científicas socialmente reconocidas por una comunidad de científicos por su capacidad explicativa (Kuhn, 2018).

Una definición de ciencia y de lo científico que supera las restricciones del pasado positivista reciente la podemos encontrar en la siguiente:

[...] la ciencia es conocimiento sistemático, racional, desantropomórfico de las objetivaciones genéricas, y lo *científico* es aquello que comprende a lo genérico más allá de lo particular y lo singular. Pero con todo el ser humano singular puede (y debe) alcanzar la genericidad y tiene (y debe) participar en la comunicación científica que genera su comunidad intelectual para articularse con los consensos que validan (o invalidan) las tesis que se formulan (Primero Rivas, 1999, pág. 38).

Es por ello que la formación en la investigación es una praxis fundamental para el fomento del pensamiento crítico por parte de quienes transitan en la universidad. Además, las instituciones de educación superior son las instituciones con mayor posibilidad de hacer ciencia con destino social, es decir, orientada a la transformación de la realidad por la función social que sustenta su quehacer (UNESCO-IESALC, 2018).

Para ubicar la posición o locus desde donde en esta institución se piensa en la investigación, se aborda el quehacer de la investigación a partir de su filosofía institucional sustentada en el carisma lasallista. Este punto de partida es fundamental para entender la apertura hacia nuevas fronteras en la investigación como una tarea inherente a su misión.

El carisma lasallista en la base de la praxis de la investigación

La escuela Lasallista surge con Juan Bautista de La Salle, sacerdote francés que vivió en el siglo XVII en donde la educación sólo estaba destinada a las élites, razón por la cual, la educación estaba fuera del alcance de los hijos de los artesanos y de los campesinos. Partiendo de esta realidad, fundó la primera escuela gratuita para niños un 15 de abril de 1679, en la parroquia de San Mauricio en la ciudad de Reims, marcando el comienzo de una obra educativa que no pudo atisbar desde el principio (Calcutt, 2015). En 1684, los Hermanos de las Escuelas Cristianas establecieron su primera escuela en París, y para el final del siglo XVII, el movimiento lasallista ya había comen-

zado a extenderse a países vecinos como Bélgica y Alemania.

El enfoque de una educación accesible y gratuita para todos, sin distinción de clase social, fue radical para su época ya que introdujo un modelo educativo que rompió con las prácticas tradicionales. En lugar de depender de la instrucción privada y elitista, estableció escuelas dirigidas por la Congregación de Hermanos de las Escuelas Cristianas, quienes ofrecieron educación gratuita y estructurada a los jóvenes. Este enfoque democratizó la educación y sentó las bases para una reforma educativa cuyo impacto puede aún observarse.

Transcurridos 25 años de fundada la obra lasallista, Juan Bautista de la Salle reúne a maestros veteranos de los considerados como los más reconocidos en la impartición de clases para sistematizar sus experiencias en su trayectoria como maestros. De esta experiencia reflexiva surge el Manuscrito *de la guía de las escuelas cristianas*, surgido originalmente en 1706 con revisiones y actualizaciones en el transcurrir del tiempo (Hermanos de la Salle, 2020).

Juan Bautista de la Salle renuncia a sus privilegios como miembro de la nobleza de Reims y se va a vivir con los hermanos, los cuales, eran una comunidad de maestros a quienes habría que capacitar. Esta iniciativa permeará después en las escuelas normales y centros de formación docente en el mundo.

Al expandirse la obra lasallista, llegan con un fuerte impulso innovador en distintos lugares, elaborando manuales para la formación científica en algunos países de Latinoamérica, Asia y África. Sin embargo, esta influencia educativa comienza a mermar por lo que la comunidad de los hermanos lasallistas propicia una mirada crítica en relación de la actual ausencia de su voz en los foros de reflexión pedagógica del presente, tanto a nivel nacional como internacional. Se afirma que *apenas se oye nada que proceda de los educadores lasallianos* (Hermanos de las Escuelas Cristianas, 2014, pág. 8).

Son los desafíos emergentes los que propician un replanteamiento del quehacer de la investigación en las instituciones lasallistas de educación superior tales como la ecología integral, la pobreza, las nuevas demandas educativas, la crisis de los paradigmas tradiciona-

les en la educación, la necesidad de la formación del pensamiento crítico ante las nuevas tecnologías, entre otras, como se describe en el documento más reciente sobre la misión lasallista:

El paradigma emergente de la complejidad supone una ruptura con el determinismo y el positivismo de la ciencia, la fragmentación de los saberes, la linealidad del pensamiento, y el surgimiento de problemas y amenazas insospechadas. Al mismo tiempo, este paradigma supone aproximaciones diferentes, como la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, para el abordaje del conocimiento y la solución de los problemas, el pensamiento sistémico, la hologramática, la teoría auto-organizacional, es decir, una nueva epistemología que plantea desafíos enormes a la educación y a la escuela (Hermanos de la Salle, 2020, págs. 105-106)

A la luz de la tradición lasallista el quehacer científico e investigativo tiene como punto de partida la búsqueda de respuestas a las realidades más acuciantes, particularmente las que tienen que ver con la pobreza y la vulnerabilidad social. La labor de la investigación se entiende como un ejercicio solidario y fraterno, más que individual, orientado a la transformación de la realidad en donde las condiciones de negatividad se convierten en posibilidades de realización.

Método

El presente escrito tiene como finalidad dar cuenta del recorrido de la gestión del quehacer investigativo de la Universidad La Salle Noroeste, y de su significación a partir de sus implicaciones sociales y la reflexión sobre los supuestos que le subyacen. Para este recorrido se ha recurrido a los recursos de la hermenéutica analógica que tiene como finalidad fundamental la interpretación de textos. La noción de texto comprende los “tradicionales” escritos pero se extiende a otro tipo de “textos” como son el diálogo, la acción significativa y el última instancia toda realidad (humana o culturalmente constituida) que pueda ser interpretada.

De hecho, en el aula se toman como texto las conductas del maestro y los alumnos, la interacción didáctica es toda

ella un texto conformado por acciones o conductas significativas. Pero también pueden considerarse como textos las obras de arte y otras cosas; incluso sabemos que en diversas épocas se ha tomado al mundo como un texto (Beuchot, 2011, pág. 27).

El texto a interpretar es la gestión de la investigación de la universidad en relación a los supuestos que la sustentan. Se indaga en los modelos patentes o latentes en su dinámica, en la elección de criterios para orientar las rutas elegidas en este proceso, y en las posibilidades que se abducen a partir de estos caminos recorridos a partir de los documentos institucionales, los procesos documentados, las diferentes guías orientativas, la recuperación de la consulta a la comunidad universitaria y también la consulta a diversos actores que fueron un apoyo fundamental en este proceso.

La gestión de la ciencia y la investigación la Universidad La Salle Noroeste

Los inicios de la universidad

Las operaciones de la Universidad La Salle Noroeste (ULSA Noroeste), inician en el año de 1991. En el proceso de conformación de sus orientaciones con relación a la investigación, al no contar con un antecedente, incorpora las nomenclaturas de la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIM-PES) en donde se clasificaban los programas de investigación de la siguiente manera:

- Programas tipo 1, que son aquellos que desarrollan las instituciones de educación superior para formar investigadores y que están ubicados en los programas de postgrado.
- Programas tipo 2, son los de investigación institucional que normalmente están a cargo de personal especializado y son diseñados para apoyar los procesos de planeación de la propia universidad.
- Programas tipo 3, son los de investigación educativa, dedicados a apoyar la docencia; están a cargo de los

propios profesores y tienen, entre otros, el propósito de contribuir tanto a la actualización permanente de los contenidos de los cursos ofrecidos como al mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

- Programas tipo 4, son diseñados para apoyar las investigaciones que realizan los estudiantes, los cuales van dirigidos a los docentes para cumplir con los requisitos de los planes de estudios de algunas carreras profesionales (Universidad La Salle Noroeste, 2003).

Como es de suponer, es difícil la conformación en sus inicios de procesos de investigación especializada entendida esta como la realizada por investigadores de oficio. En ese momento, las prácticas de investigación que prevalecen son las de orientación educativa en relación los procesos de diseño de los programas curriculares, y, los proyectos que realizan los estudiantes como cumplimiento de las demandas curriculares del plan educativo al que pertenecen, sea a nivel licenciatura o posgrado. De manera insipiente se presentaban proyectos de investigación institucional.

En esos primeros años la universidad carecía también de líneas investigación para articular en ellos los proyectos de investigación de los estudiantes. Para ello se estableció la estrategia de identificar las áreas temáticas prioritarias para cada programa académico, que lejos de ser líneas de investigación en el más estricto sentido, se convirtió en un elenco temático según el campo disciplinar de los discentes.

Fue hasta el año 2005 cuando se conforman las líneas de investigación mismas que en el transcurso del tiempo, se irían modificando, de acuerdo a las revisiones curriculares (Universidad La Salle Noroeste, 2010). Como resultado de las condiciones de violencia y de ruptura del tejido social derivadas de las políticas de combate contra el crimen organizado implementadas durante el sexenio del año 2006-2012, se realiza en evento en la Universidad La Salle Noroeste titulado *Congreso lasallista de educación: una respuesta reconciliadora* (Universidad La Salle Noroeste, A.C., 2012). A partir de las conferencias

y mesas de trabajo de tal evento aparece la inquietud de otorgarle una mayor consideración a la pertinencia social de los contenidos que se transmiten en las aulas y a los que se generan en los proyectos de investigación. Estas pretensiones quedaron plasmadas en el Plan Rector de Investigación 2014-2017 (Universidad La Salle Noroeste, 2014).

Hasta el momento, solo se contaba con lineamientos formales de informes de investigación, sin existir una definición formal de ciencia en la universidad, razón por la cual se inició un proceso de identificación de creencias compartidas sobre la investigación en diversas conversaciones.

A partir del año 2016 se inició un proceso de impulso a la reflexión en torno a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU) por parte de las instituciones lasallistas de educación superior en México. Este proceso se fortalece con la realización del *XVII foro de maestros lasallistas: de los actos a los impactos* en la Universidad La Salle Noroeste (Universidad La Salle Noroeste, 2017).

Por la pertinencia social de la investigación

Desde la gestión social del conocimiento, la universidad asume la responsabilidad de la manera como produce, genera y transmite saberes, además de los modelos epistémicos que subyacen en el quehacer científico (Vallaey F. D., 2012). A partir de esta orientación, en la universidad se inicia un proceso para replantear el quehacer investigativo en torno a sus impactos sociales.

De manera oficial, hasta ese momento, sólo existían disposiciones relacionados con la metodología y formato para la elaboración y socialización de informes de investigación. Si bien se puede afirmar que no existía un concepto de ciencia explícitamente declarado en algún documento oficial en la Universidad La Salle Noroeste, se puede asumir la existencia de nociones comunes que se transmiten y subyacen en la institución, mismas que han sido recuperadas en mesas de reflexión con la participación de docentes y directivos.

En el proceso de elaboración del plan rector de investigación, se

requiere de fundamentos epistémicos con la suficiente solidez para orientar esta tarea, en su pretensión de articular sus esfuerzos para responder al contexto desde el paradigma de la responsabilidad social, en donde la función fundamental de la universidad, desde esta orientación, es la legitimación social del conocimiento (Vallaes F., 2014).

Es en esos momentos cuando el equipo perteneciente a la coordinación de investigación de la Universidad La Salle Noroeste inicia su vínculo con el Seminario Permanente sobre la Nueva Epistemología (SPINE), con sede en la Universidad Pedagógica Nacional campus Ajusco (SPINE-UPN). Como fruto de esta relación, se propicia un proceso de reflexión sobre las posibilidades de la Nueva Epistemología (NE) como paradigma emergente de la investigación para favorecer la articulación entre la investigación y sus fines sociales. Con las directrices de la NE se elaboró un diagnóstico del quehacer investigativo en la Universidad La Salle Noroeste en los que se encontraron los siguientes hallazgos:

La investigación en la Universidad se desarrolla en esos momentos como un quehacer individual y aislado ya que la mayoría de las investigaciones, que comprenden diferentes productos académicos, son independientes la una de la otra. Las agendas de trabajo o líneas de investigación se comprenden como agrupaciones temáticas más que programáticas, lo que mantiene la desvinculación hacia sectores concretos a los que la investigación puede beneficiar.

Las investigaciones realizadas en la universidad tienen como principal finalidad el cumplimiento de las competencias propias de cada asignatura, sin embargo, prevalece una disociación entre investigación como generadora de contenidos y la docencia de corte profesionalizante.

La mayoría de las investigaciones están desvinculadas del entorno social inmediato. Los productos de investigación llevados a cabo por los miembros de la comunidad encuentran el fin de su vigencia, en el mejor de los casos, en ciertos ambientes académicos, pero no alcanzan a la sociedad (en general o a alguno de sus sectores concre-

tos) sea por los temas y problemáticas abordados, sea por su difusión. El trabajo de investigación se inicia con la elección de una problemática en un área disciplinar determinada, generalmente sin el análisis y fundamentación arraigados en el entorno que defina la pertinencia y relevancia de dicho trabajo. El apoyo solicitado a la universidad por parte de los distintos agentes para fundamentar la toma de decisiones ha sido excepcional, aun cuando la institución contaba, ya en ese momento y con mayor razón en el presente, con las condiciones para ofrecer a los diversos sectores de la sociedad constante apoyo y orientación en sus dinámicas.

A partir de este diagnóstico se derivaron algunas tareas en la ruta para definir los supuestos epistémicos que sustentarán el Plan Rector de Investigación 2018-2022 entre los que se encuentra la revisión de los impactos negativos en la gestión del conocimiento, los cuales, se derivan en la desarticulación de la investigación, la desvinculación entre la academia y la sociedad, la irresponsabilidad científica a partir de una pretendida neutralidad de los saberes, la fragmentación del saber, el simulación (publicar sólo para cumplir indicadores) y la carencia de una orientación interdisciplinar. (Vallaey F. , 2007).

La pertinencia de organizar un plan rector de investigación responde a la necesidad de propiciar la capacidad de generar conocimientos para atenuar las diversas heridas sociales y la urgencia de encontrar respuestas a las mismas.

Se inicia así el diseño de estrategias intrainstitucionales para la superación de la fragmentación de saberes, mediante la generación de vías orientadas a la articulación de la investigación. Entre estas estrategias también se consideran las que están orientadas a la vinculación con actores externos a la universidad para colaborar de manera conjunta mediante la producción y socialización de conocimientos a la superación de las problemáticas del contexto local, nacional e internacional.

Para este fin se realizaron mesas de trabajo con los interlocutores involucrados en el quehacer científico en torno a los supuestos del quehacer científico en la universidad. Enfatizando el proceso de

construcción colectiva, se convocó a alumnos, docentes de planta, auxiliares y personal administrativo para analizar y conformar entre todos la definición de Ciencia desde su percepción de lo que se realiza en las actividades de investigación en la universidad.

En estos encuentros la comunidad universitaria definió ciencia como un conjunto de saberes adquiridos de manera sistemática de acuerdo con un método elegido conforme a las condiciones de verificabilidad del conocimiento acordes al objeto de estudio y al campo del conocimiento desde el que se aborda. El objeto de estudio es una parte segmentada de la realidad considerada como problema de investigación, generalmente relacionado con la necesidad de encontrar una solución práctica desde los conocimientos de cada disciplina.

Respecto a lo compartido en esos encuentros en relación a la investigación que se realiza en la universidad, mencionaron que esta se encontraba supeditada en mayor medida a la formación de competencias investigativas, desde dos vertientes:

- El desarrollo de proyectos anclados a una o varias asignaturas, de acuerdo con las condiciones del curso, las disposiciones de los docentes y las habilidades a desarrollar por los estudiantes, con el fin de realizar un producto terminal orientado a la acreditación del curso, condicionados a la duración del mismo.
- La elaboración de tesis para la obtención del grado académico cursado (licenciatura, maestría y/o doctorado).

Además, mencionaron la existencia de proyectos que se desarrollan desde la iniciativa de estudiantes y docentes a partir de inquietudes particulares de un sujeto o equipo conformado de manera voluntaria, los cuales, ocasionalmente obtienen como resultado algún tipo de publicación, y/o la participación en algún foro de su disciplina. A partir de la reciente orientación hacia la responsabilidad social universitaria, desde las distintas asignaturas, se ha interpretado esta vertiente como la elección preferencial por proyectos relacionados con necesidades de sectores vulnerables y la sustentabilidad.

De manera paralela, la universidad le estaba comenzando a apostar a la realización de proyectos por investigadores de tiempo completo, con el fin de consolidar esta tarea como eje fundamental en la institución, proceso que de momento estaba presentando sus primeros resultados de manera particular, teniendo como tarea la generación de proyectos dirigidos a distintos sectores y actores de la institución. En mesas de trabajo con diversos sectores de la universidad, procurando superar la desarticulación en la investigación, se construyen los nudos problemáticos de acuerdo a la identificación de las problemáticas locales, nacionales y globales, las orientaciones de FIMPES, y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible como eje orientador en la búsqueda de la conformación de programas de investigación que superaran las barreras particulares de cada disciplina. Para el año 2018, en el documento Líneas de Investigación de la Universidad La Salle Noroeste, se cuenta con las siguientes líneas de investigación:

Tabla 1. Líneas de investigación de la Universidad La Salle Noroeste

Línea de Investigación	Descripción	Sub Líneas
Gestión Institucional	Esta línea comprende las problemáticas intrínsecas e inherentes de la dinámica institucional, así como las condiciones de mejoramiento y desarrollo organizacional	<ul style="list-style-type: none"> • El bienestar de la comunidad universitaria • El bien-ser de la comunidad universitaria • La sustentabilidad institucional
Formación profesional	Mediaciones vinculadas con la formación humana y profesional de los estudiantes en cumplimiento de la misión institucional, a saber: “Promover la formación integral de las personas para que lleguen a ser profesionistas de calidad animados por los valores cristianos”	<ul style="list-style-type: none"> • Formación humana y trascendencia • Pertenencia profesional • Contexto educativo
Mediaciones epistémicas	Comprende los criterios de generación y transmisión del conocimiento en la institución	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias y métodos • Gestión del conocimiento • Praxis docente
Transferencia y proyección social	Comprende las problemáticas específicas del entorno social en sus diferentes campos, así como el papel de la universidad como agente transformador	<ul style="list-style-type: none"> • Emprendimiento y desarrollo social • Innovación sustentable • Participación social y ciudadana

Fuente: Tabla elaborada a partir de las líneas de investigación del

Plan Rector de Investigación 2018-2022 (Universidad La Salle Noroeste, 2018).

Una vez establecidas las líneas de investigación, se realizó una consulta por área académica de la universidad, solicitando tanto a los maestros por asignatura, como a los de planta, tutores y coordinador para que propusieran los nudos problemáticos de acuerdo a las líneas de investigación y sus sub líneas correspondientes, las cuales, si bien estaban circunscritas a cada área disciplinar, se tenía la pretensión de propiciar vertientes con posibilidad de articular diversas disciplinas en el mismo nudo.

Nuevos caminos para la investigación

Para enriquecer este proceso de reflexión de la gestión del quehacer investigativo se desarrollaron entrevistas con actores con posibilidad de orientar este quehacer investigativo. Los actores entrevistados fueron los siguientes:

Tabla 2 Actores expertos entrevistados

Actores	Perfil
Dr. Gustavo Ramírez Barba (Roma, Italia)	Hermano lasallista, ex rector de la Universidad La Salle Noroeste. En ese momento era miembro del Consejo General de la obra de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (Lasallistas)
Dr. Guillermo Londoño Orozco (Bogotá, Colombia)	Coordinador de la Red Internacional de Docencia Universitaria Lasallista (RIDUL)
Dr. Mauricio Beuchot Puente (México)	Fundador de la Hermenéutica Analógica y cofundador de la Nueva Epistemología
Dr. Luis Eduardo Priero Rivas (México)	Fundador de la Pedagogía de lo Cotidiano y cofundador de la Nueva Epistemología.
Dr. Enrique Domingo Dussel Ambrosini	Fundador de la filosofía de la liberación. Fundador del método analéctico de la liberación.

Las aportaciones de estos actores entrevistados fueron cruciales para sustentar el Plan Rector desde las discusiones epistémicas recientes, las orientaciones éticas y políticas del quehacer investigativo en Latinoamérica, y las consideraciones para la investigación desde el carisma lasallista. En los procesos de capacitación en este nuevo caminar en la investigación ha sido crucial el apoyo del Dr. Mauricio Beuchot y del Dr. Luis Eduardo Primero con su participación en diversos foros y seminarios con los docentes de la Universidad La Salle Noroeste.

Previo a estas reflexiones epistémicas, en la universidad existía la inercia del monismo metodológico del positivismo realmente existente, al que también se le denomina *instrumentalismo funcionalista hegemónico vigente* (Salguero Antelo, 2024) que propone un mismo método, *el método científico* que se manera unívoca se pretendía aplicar a todas las disciplinas.

Esta inercia presenta el método de investigación a modo de recetario en donde las nomenclaturas y procedimientos corresponden al traslado acrítico del método experimental de las ciencias naturales a todos los campos del saber, en detrimento de sus particularidades gnoseológicas y epistémicas. Si bien, en el preguntar existe un conocimiento previo de lo que se pregunta (Heidegger, 2022), desde el positivismo realmente existente basta con las condiciones de la coherente redacción del planteamiento del problema, la cual, termina con la adecuada elaboración de la pregunta de investigación, misma que se convierte en una hipótesis a demostrar o a desechar.

Este enfoque positivista a propiciado la poca significación de los proyectos de investigación ante la inconsistencia en su adecuada problematización y las limitaciones por la adaptación al método en lugar de construir de manera creativa y coherente rutas metodológicas de acuerdo con las particularidades de la realidad a investigar. En este proceso de avance de la NE en la gestión del quehacer investigativo no se ha avanzado sin resistencias de índole tanto institucional como personal. Para romper tales resistencias no basta dar a conocer los nuevos paradigmas de la investigación, como es el caso de la NE.

Además, es necesario la creación de las condiciones estructurales de la universidad ya que toda ella está planteada desde el instrumentalismo funcionalista vigente (Méndez González & Salguero Antelo, 2018).

Con la pretensión de superar el solipsismo metodológico vigente, en el Plan Rector de Investigación 2018-2022 se reconocen tres grandes enfoques epistemológicos de investigación. En cada uno de ellos se registran estilos de pensamiento, su forma de orientarse a contexto, su propio lenguaje, vías de conocimiento y referencias de validez. Estos enfoques son los siguientes:

Tabla 3. Enfoques epistemológicos en el Plan Rector de Investigación 2018-2022

Enfoque epistemológico	Empírico - inductivo	Racionalista-deductivo	Hermenéutico
Estilo de pensamiento	Empirista	Razonamientos encadenados contrastados con la realidad	Interpretativo
Orientación contextual	La realidad es un conjunto de objetos estáticos interrelacionados	La realidad estructurada en esquemas conceptuales abstractos	Eventos estructurados en términos históricos y psico-sociológicos desde el ámbito de la subjetividad e intersubjetividad
Lenguaje	Numérico-aritmético	Sistemas lógicos	Estructuras verbales lógicas
Vías de conocimiento	Inducción	Dedución	Abducción
Referencia de validez	Contraste con parámetro de medición	El sujeto trascendental	Situada en el sujeto socio-histórico

Con estos enfoques se busca una mayor fundamentación epistémica en los proyectos de investigación, lo suficientemente cerrados para propiciar una orientación coherente en el quehacer investigativo, y lo suficientemente abiertos para superar las restricciones del monismo metodológico del método científico como prontuario. Para superar esta rigidez también fueron modificados los esquemas de presentación de informes de investigación para propiciar una mayor apertura en el diseño de los diversos proyectos.

Conclusión

Si las fronteras desde donde se generan avances en cada campo del saber se propician en la puesta en crisis los conceptos fundamentales de cada campo (Heidegger, 2022), en la Universidad La Salle Noroeste se replanteó el quehacer investigativo a partir de la puesta en crisis de los supuestos que subyacen en este quehacer tales como los alcances y la significación real de los proyectos de investigación, las nociones de ciencia y de investigación, las posibilidades para abordar la realidad desde la articulación de diversas miradas, las posibilidades de abordar lo real desde lo que de multifactorial hay en ella, la significación social de este quehacer. Todos ellos son supuestos puestos en crisis a partir de las cuales se ha reconfigurado la gestión de la investigación en esta institución.

La desarticulación que se deriva de las concepciones del quehacer científico que parcializa la realidad al considerar los hechos sociales como aisladas de su contexto cosas (Durkheim, 1997), en aras de la objetividad y la limpieza epistémica (Beuchot Puente & Primero Rivas, 2012) no responden a los requerimientos de lo que de sistémicos y complejos tienen como características los impactos sociales y ambientales de las actividades humanas, mismos que pretenden ser abordados en el siglo XXI con la simplicidad de los paradigmas científicos del siglo XIX (Vallaey F. , 2014).

Por lo tanto, la desarticulación en la investigación, más que logístico, es un asunto epistémico que demanda un cambio de paradigma orientado a trascender la parcialización de los saberes hacia la transdisciplinariedad, y la superación de la pretensión de la neutralidad del saber científico (Vallaey F. , 2014) en donde los saberes no se justifican desde el solipsismo metodológico bajo criterios de verificabilidad, sino que demanda la legitimidad social del conocimiento (Vallaey F. , 2014) a partir de su capacidad de responder a los problemas sociales y ambientales del presente, teniendo como punto de partida el compromiso con la vida como fundamento de todo quehacer (Beuchot Puente & Primero Rivas, 2012).

Referencias

- Beuchot Puente, M., & Primero Rivas, L. E. (2012). *Perfil de una nueva epistemología*. México: Publicaciones Académicas CAPUB.
- Beuchot, M. (2011). *Manual de Filosofía*. México: Ediciones Paulinas.
- Calcutt, A. (2015). *Juan Bautista de la Salle: la educación libera a los pobres*. Bogotá, Colombia: Ediciones Unisalle.
- Chalmers, A. F. (2000). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* (Tercera edición en España ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Durkheim, E. (1997). *Las reglas del método sociológico*. Akal.
- Heidegger, M. (2022). *Ser y tiempo* (Tercera edición. Quinta reimpresión ed.). Madrid: Trotta.
- Hermanos de la Salle. (2020). *Declaración sobre la misión educativa la-sallista. Desafíos, convicciones y esperanzas*. Roma, Italia: Casa Generalicia-Roma.
- Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2014). *Documentos del 45º capítulo general*. Roma-Italia: Casa Generalicia-Roma.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). (2018). *Declaración de la CRES 2018. III Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Córdoba, Argentina. Recuperado el 1 de 09 de 2024, de <http://www.cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>

- Kuhn, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona, España: Paidós.
- Kuhn, T. S. (2018). *La estructura de las revoluciones científicas* (Segunda edición electrónica ed.). México: Fondo de cultura económica.
- Méndez González, A., & Salguero Antelo, J. H. (2018). Más allá de la teoría - Horizontes de concreción de la nueva epistemología. En L. E. Primero Rivas, & M. García Quintanilla, *Nueva epistemología, sentido común y vida universitaria* (págs. 77-92). México: Torres Asociados.
- Primero Rivas, L. E. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. Ciudad de México: AC Editores.
- Salguero Antelo, J. H. (2024). La fachada del positivismo: el instrumentalismo funcionalista hegemónico vigente. En L. E. Primero Rivas, *La metodología de la hermenéutica analógica y otra de frontera* (págs. 185-210). México: Publicar al sur. Obtenido de <https://publicaral-sur.com/download/7103/?tm-stv=1713284084>
- SPINE-UPN. (s.f.). Seminario Permanente sobre la Nueva Epistemología. México. Obtenido de <https://spine.upnvirtual.edu.mx/>
- Universidad La Salle Noroeste. (2003). *Plan Rector de Investigación 2003-2006*. Cd. Obregón, Sonora: ULSA Noroeste.
- Universidad La Salle Noroeste. (2010). *Plan Rector de Investigación 2005-2010*. Cd. Obregón, Sonora: Universidad La Salle Noroeste.
- Universidad La Salle Noroeste. (2014). *Plan Rector de Investigación 2014-2017*. Cd. Obregón Sonora: Universidad La Salle Noroeste.
- Universidad La Salle Noroeste. (31 de Octubre de 2017). Presentación de Conclusiones y Compromisos / XVII de Maestros Lasallistas. Ciudad Obregón, Sonora, México. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=q-tb5d9va0E>

- Universidad La Salle Noroeste. (2018). *Universidad La Salle Noroeste*. Obtenido de <https://www.lasallenoroeste.edu.mx/plan-recor-de-investigacion/>
- Universidad La Salle Noroeste, A.C. (2012). *Memorias del Congreso Lasallista de Educación: una respuesta reconciliadora*. Ciudad Obregón, Sonora. Obtenido de https://issuu.com/rubenomarvegaalcantar/docs/memorias_congreso_educacion_lasallista_2012_01
- Vallaeys, F. (2007). *La Responsabilidad Social Universitaria. ¿Cómo entenderla para poder practicarla?* Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Vallaeys, F. (2010). *Breve Marco Teórico de Responsabilidad Social Universitaria*. CD: Responsabilidad social universitaria, Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo del BID.(10). Obtenido de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/BreveMarcoTeodelaResponsabilidadSocialUniv.pdf>.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista iberoamericana de educación superior*, 105-117.
- Vallaeys, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(11), 105-117.
- Vallaeys, F. D. (2012). *Manual de primeros pasos en responsabilización social universitaria*. Francia. Obtenido de <https://upt.edu.pe/upt/sgc/assets/ckeditor/kcfinder/upload/files/MANUALr-su%20ROS%20PASOS.pdf>
- Vallaeys, F. D. (2012). *Manual de primeros pasos en responsabilización social universitaria*. Francia.

¿A qué nos referimos cuando les pedimos a nuestras y nuestros alumnos pensar críticamente? ¿Es posible enseñar a pensar críticamente?

Ulises Cedillo Bedolla
Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

Quisiera precisar que, al escribir esta ponencia tomé por referente de análisis mi práctica docente, esto significa que no busco señalar el quehacer de nadie más que el mío. Es importante decir esto para que nadie vaya a sentirse aludida(o), pues no quisiera que su disposición resultara poco favorable a la escucha o a la lectura de este material, en lugar de reflexiva y constructiva. Ahora bien, en caso de que alguna(o) de ustedes comparta estas observaciones de mi práctica en la suya será un gusto continuar reflexionando juntos en la ronda de preguntas y comentarios.

Dicho lo anterior, estructuré la reflexión sobre mi práctica en torno a tres preguntas:

1. ¿Por qué debería interesarnos como sociedad pensar críticamente?
2. ¿A qué le llamamos pensamiento crítico?
3. ¿Por qué se cree que en la escuela se puede aprender a pensar críticamente?

No sé qué opinen ustedes, pero creo que con estas preguntas nos sucede algo similar como a San Agustín (2010, p. 560) en sus *Confesiones*, cuando en sus reflexiones sobre el tiempo decía:

Si nadie me plantea la cuestión, lo sé. Si quisiera explicarla a quien la plantea, no lo sé.

En ese sentido, creo que si nadie me pregunta por qué debería interesarnos pensar críticamente, qué es el pensamiento crítico y por qué se dice que en la escuela se puede aprender a pensar críticamente, lo sé, pero si me lo preguntan y quiero explicarlo, entonces ya no lo sé.

Traté de dar respuesta a estas preguntas para aproximarme a las contenidas en el título de esta ponencia:

1. ¿A qué nos referimos cuando les pedimos a nuestras y nuestros alumnos pensar críticamente?
2. ¿Es posible enseñar a pensar críticamente?

Desarrollo

¿Por qué debería interesarnos como sociedad pensar críticamente?

Se ha afirmado en distintos campos (científicos, políticos, artísticos, etc.) que vivimos en la época de la posverdad, tiempo social en el que la *concepción correspondentista de la verdad* ya no es precisamente la única, ni tampoco la más aceptada. Como saben, se trata de una de las teorías de la verdad que consiste en afirmar que si la proposición (que afirma o niega algo de la realidad) corresponde con los hechos es verdadera, y si no, es falsa. El criterio para distinguir lo verdadero de lo falso es la adecuación o correspondencia entre el dicho y el hecho. Independientemente de las observaciones epistemológicas y ontológicas de carácter crítico que se le han hecho a la teoría correspondentista de la verdad, hemos de reconocer que, de entre sus virtudes está la de cultivar en la población una especie de escepticismo moderado o *duda metódica* que, por un lado, invita a no creer en todo lo que se nos dice sin antes corroborarlo, es decir, no sin antes tener más información sobre la correspondencia entre el dicho y el hecho. Y por otro, nos invita a ser un poco más cautelosos de nuestras propias afirmaciones sobre el mundo. En otras palabras, me parece que este escepticismo moderado que puede desprenderse de la verdad por correspondencia, si es pedagógicamente “bien encausado”, hace de las personas (o puede hacer de ellas) *sujetos responsablemente epistémicos*,

lo que en alguna medida reduce (o puede reducir) la desinformación, esto es, ambientes sociales plagados de verdades a medias, mentiras, generalizaciones, discursos persuasivos o descontextualizados, etc. Hoy día son cada vez más perceptibles ambientes reales y digitales plagados de desinformación, las *redes sociales* son quizá el ejemplo contemporáneo por excelencia. Pero quisiera referirme en este instante a otro ejemplo: el campo de la política nacional e internacional. Ya es más común ver, escuchar o leer a políticos en campaña y en el gobierno hacer afirmaciones falsas o engañosas que, al ser refutados con evidencias, por ejemplo, por periodistas o académicos, se limitan a señalar a esas evidencias como *fake news*, el caso más emblemático en el mundo contemporáneo es el del por segunda ocasión presidente de Estados Unidos de América, Donald Trump. Lo que quiero resaltar al traer a colación el asunto de las *fake news* como ejemplo de la llamada posverdad, es que pareciera que la concepción correspondentista de la verdad ha cedido frente al voluntarismo. Ahora, la verdad parece depender de la voluntad y conveniencia del imputado, no por nada Lyotard (1991) refirió a la *performatividad* como el criterio de verdad en la posmodernidad, en alusión a que el conocimiento se valora en relación con su aplicabilidad, su eficiencia y productividad, no por su correspondencia a la realidad, que considera fue un ideal humanista. De modo tal que hoy la búsqueda de la verdad no es sino para incrementar el poder. La mella a la verdad por correspondencia puede rastrearse, como sugiere Hurtado (2024), en pensadores como Nietzsche, Foucault, Rorty y Vattimo. Sin embargo, por ahora detendré aquí su seguimiento y reflexión, con la esperanza de que lo dicho hasta el momento haya sido medianamente suficiente para aceptar por qué debería interesarnos como sociedad pensar y promover el pensamiento crítico, pues es claro que está asociado a la lucha contra la desinformación y la búsqueda de la verdad.

Seguramente usted puede en este momento tener otros ejemplos y razones de por qué es importante socialmente el pensamiento crítico, y muy probablemente está en lo correcto. En esta ponencia quise

tomar el caso de la desinformación porque tengo la creencia de que sus efectos derivan en múltiples estragos y problemáticas personales y sociales, por ejemplo, de salud, políticas, económicas y de la vida cotidiana en general. Ojalá que como profesionales de la educación me ayuden a pensar lo propio del campo educativo, es decir, los estragos que la desinformación genera en la comprensión e intervención de los procesos socioeducativos.

De aceptar que he dado algunas razones de por qué debería interesarnos pensar críticamente en nuestra sociedad, ahora hay que preguntarnos...

¿A qué le llamamos pensamiento crítico?

Cuando las y los docentes solicitamos a nuestros estudiantes que piensen críticamente, por ejemplo, que *piensen críticamente los procesos socioeducativos*, nuestra indicación bien podría hacerse acompañar de una precisión conceptual, procedimental y de la ejemplificación de esa actividad cognitiva. De no hacerlo, me parece que condenamos al pensamiento crítico al ocultismo o a la irrelevancia, es decir, por un lado, a ver si *por arte de magia* el estudiante lo desarrolla de tarea¹, y por otro, a quedar en el plano de los lemas, slogans o perfiles de egreso.

Preguntarnos a qué le llamamos pensamiento crítico no me parece un quehacer de menor importancia, ni tampoco fácil de responder, porque hay que decirlo, no hay una sola manera de definir qué es pensar críticamente. Cuando hablamos de pensamiento crítico hay variedad de enfoques y/o acentos, incluso, algunos de ellos son ré-

1 Esta ponencia fue presentada por primera vez en la Escuela Normal de Especialización “Dr. Roberto Solís Quiroga”, el 28 de agosto de 2025. En esa actividad tuve el gusto y la suerte de escuchar durante la ronda de preguntas y comentarios a un profesor (de quien lamentablemente no registré su nombre) que mencionó que, al escucharme decir que *cuando les solicitamos a nuestros estudiantes pensar críticamente pero no acompañamos esta solicitud de precisión conceptual, procedimental y de nuestro ejemplo, la condenamos al ocultismo o a la irrelevancia*, pensó él que: “es como si se lo dejáramos de tarea”, analogía que me pareció además de precisa y creativa, cruda, pues representa una situación preocupante pero real de los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares.

plicas de otros, por ejemplo, *la teoría crítica* de la Escuela de Frankfurt es en algunos aspectos crítica al *racionalismo crítico* de Karl Popper, y a su vez, la *decolonialidad* es crítica de los desarrollos de la Escuela de Frankfurt. Y así el encadenamiento podría seguirse registrando.

Cuando hablamos de pensamiento crítico, además de los ejemplos mencionados, no podemos no traer a la mente obras como la de Marx, o corrientes como la posmodernidad (crítica a la modernidad), el feminismo y la teoría queer, el poscolonialismo, la descolonialidad, etc. Así mismo, también podemos nombrar importantes pensadoras y pensadores que impulsaron o se sumaron a algunas de estas corrientes, como por ejemplo, Edward Said, Álvaro García Linera, Néstor García Canclini, Aníbal Quijano, Achille Mbembe, Rita Segato, Orlando Fals Borda, Judith Butler, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Slavoj Žižek, Noam Chomsky, Gayatri Spivak, Pierre Bourdieu, y tantos y tantas más².

Incluso, desde una perspectiva gnoseo-histórica, la filosofía es pensamiento crítico, el pensamiento crítico por excelencia, pues entre otras cosas representó la superación de las explicaciones antropomórficas en la representación de lo real, el desocultamiento o develación de lo aparente, el ir más allá de la superficie y de lo superficial. Aunque de manera muy similar podemos hablar de la ciencia, de esa actividad sistemática y racional para conocer, esto es, describir, comprender y explicar del funcionamiento de lo real.

Por lo anterior, insisto, cabe preguntarnos: ¿A qué nos referimos cuando les solicitamos a nuestras y nuestros alumnos pensar críticamente? A continuación, trataré de dar algunas nociones básicas sobre esta actividad cognitiva.

2 Para darle seguimiento a lo que algunas y algunos pensadores mencionados desarrollaron sobre el pensamiento crítico puede consultarse el libro *Pensamientos críticos contemporáneos*, compilado por Piedrahita, Díaz y Vommaro (2025), del sello editorial del CLACSO: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20151112014322/pensamiento.pdf?fbclid=IwQ0xDSwMR9NVlcHRuA2FlbQJxMQABHtmT9hqOhnSjUPbXU-XTTrS7UJKFidXIC4JbNUd7n6GiuUMA3xs3U43nPksam6_aem_djQg-0TIKcf78kFFUHi5A

Pensar críticamente es, de acuerdo con Glazman (2020):

1. Interpretar, analizar, evaluar, inferir, explicar y autoevaluar la validez de nuestras creencias (Facione, 1990, Grayson, 2002 y Campos, 2007).
2. Es curiosidad, flexibilidad, honestidad y escepticismo (D'Angelo, 1971 y Brookfield, 1989).
3. Es un tipo de pensamiento orientado por la lógica; proceso de ubicación de la desviación de las concepciones ocultas en nuestra expresión de los hechos, en otras palabras, reflexiones del trabajo intelectual y cotidiano (O'Neill, 1985 y Brookfield, 1989).
4. La crítica exige identificar y aclarar supuestos, de modo que ayude a esclarecer la comprensión de los marcos referenciales o los puntos de partida de nosotros y de los demás (Brookfield, 1989).
5. Significa revisar las razones por las cuales algo es aceptado como verdadero, o rechazado como falso (Reyes, 2006).
6. Es un diálogo intersubjetivo de revisión, de puesta en duda y corrección de nuestros argumentos, un quehacer para la emancipación, para la liberación de fuerzas personales, institucionales y ambientales que impiden a las personas descubrir nuevas direcciones y control de su vida, sociedad y mundo (Habermas, 1979).

En síntesis, cabría decir que, para enseñar a pensar críticamente hay que distinguir, por un lado, los procesos cognitivos, y por otro, el acento filosófico. No es que se enseñe a pensar críticamente en el vacío de sentido, neutralmente como erróneamente podría pensarse, sino distinguir y precisar los procesos cognitivos que cada perspectiva, enfoque teórico o paradigma demanda para hacer efectiva su forma crítica de pensar la realidad. Por ejemplo, si posicionados en el enfoque de la decolonialidad se solicita pensar críticamente, no basta con solicitarle al alumno *dejar atrás el colonialismo cultural, para recuperar sus simbolismos, sentidos y tendencias históricas asociadas a diversas poblaciones,*

*nativas, afrodescendientes y mestizas*³. Lo que hay que hacer, considero, es acompañar la enseñanza de ese *telos* y ese acento filosófico con los procesos cognitivos que les son necesarios, tan importante es uno y otro componente, pues es iluso esperar a que la consciencia decolonial llegue al alumno como si por el hecho de ser un subyugado del colonialismo la consciencia decolonial operara apriorísticamente; el reto pedagógico es enorme.

Si más o menos he podido resaltar la importancia que hay de precisarle al alumno qué entendemos por pensamiento crítico, hay que pasar a la tercera de las preguntas...

¿Por qué se cree que en la escuela se puede aprender a pensar críticamente?

Ennis (1987) y Lipman (1998), en Glazman (2020), refieren que pensar se relaciona con nuestras creencias y acciones, y se cree que en la escuela se aprende a pensar. Además, en la escuela se enseña y aprende lo que “se debe saber”, saberes relacionados con las ideologías oficiales del modelo social dominante en el momento. Hay ocasiones que en la práctica docente se prescinde de lo primero (enseñar a pensar), por lo que lo segundo se convierte en un proceso de apropiación o asunción de creencias disfrazadas de “conocimiento”, es decir, de la aceptación de contenidos sin crítica, reflexión, y problematización, básicamente, sin resistencia. Frente a ese escenario es importante desarrollar, como parte del enseñar a pensar, una actitud escéptica y capacidad crítica en el estudiante, de modo que pueda protegerse de la coerción y de los esfuerzos de sectores determinados por la inculcación de sus intereses, es decir, del dogmatismo. En otras palabras, y dado el contexto educativo nacional actual, es relevante que se hable de pensamiento crítico, pero si no formamos efectivamente en él, por muy progresistas que sean los objetivos y contenidos escolares no pasaran de ser creencias disfrazadas de conocimiento, de opiniones y posicionamientos que adolecen de argumentos.

3 Puede consultar este y otros desarrollos acerca de la decolonialidad en el libro *Ahondar en la cartografía de las epistemologías del Sur*, coordinado por Primero Rivas (2023), publicado por el sello editorial Publicar al Sur: <https://publicaralsur.com/download/7043/?tmstv=1703252449>

Escobar (1991) y Altuve (2010), en Glazman (2020), mencionan que la escuela no es sólo un espacio de apropiación de creencias, es a su vez un espacio de posibilidad de liberarse de los pensamientos que se intentan inculcar acríticamente, es decir, tiempo para desarrollar en el educando el pensamiento crítico, que no es sino autocrítica, o sea consciencia, pensamiento que actúa sobre el pensamiento (metapensamiento) para reconocer los sesgos, prejuicios, intereses y valores a los que sirve. Se trata de un quehacer que requiere el ejercicio del razonamiento, la honestidad intelectual y la flexibilidad frente a sus propios puntos de vista y los de los demás, por lo que supone desprenderse de la necesidad férrea de tener la razón.

A partir de lo dicho, podemos decir que el pensamiento crítico es, a decir de Glazman (2020), una actividad intencional, organizada y con disciplina en el examen de nuestras representaciones sobre situaciones, formas de pensamiento, manifestaciones de hechos o fenómenos. Pensar críticamente implica reflexionar, inferir, interpretar y explicar, esto es, dar razón nuestras creencias y escepticismos de modo regulado. Es un quehacer que nos encamina a la emancipación, pues pensar críticamente supone identificar nuestros principios e ideales, es decir, se refiere al compromiso de revisar desde diversos puntos de vista y contextos la justificación de nuestros pensamientos.

La formación de capacidades críticas implica contribuir, mediante la educación, una formación de sujetos que adopten posturas sustentadas en criterios y valores propios: que analicen, enfrente, cuestionen, ponderen, interpreten y acepten o nieguen verdades establecidas y demanden la demostración de elementos afirmados. Así mismo requiere el desarrollo de habilidades que impulsen distintas formas de pensar y actuar, contribuyan a dudar de los determinismos, las relaciones lineales de causa y efecto, las soluciones fáciles, las respuestas únicas y las verdades inalterables (Glazman, 2020, p. 93).

Cierre

Con base en lo dicho hasta ahora, y en correspondencia a la estructura referida al inicio, es tiempo de valorar “a qué nos referimos cuando pedimos a nuestros alumnos pensar críticamente”, así como si “es posible o no enseñar a pensar críticamente”. Al respecto, como sabemos, la didáctica es un quehacer reflexivo y práctico por el cual se impulsan y promueven experiencias afectivas, morales e intelectuales en el alumno asociadas a permitirle esclarecer significados sobre el mundo. Esas experiencias deben estructurarse a modo de que el estudiante desarrolle, como hemos estado viendo, capacidades, habilidades y actitudes que lo faculten para la construcción de significados y juicios, es decir, enunciados fundados en la observación, en la indagación de información y en el análisis e investigación, en oposición a la formulación de sólo opiniones.

Responder “a qué nos referimos cuando les pedimos a nuestras y nuestros alumnos pensar críticamente” implica indicar y precisar cuáles son los procesos mentales relacionados con el pensamiento crítico. Por lo tanto, son procesos que la didáctica debiera favorecer mediante la generación de experiencias en las y los estudiantes asociadas a su desarrollo. A continuación, presento un listado de procesos asociados al pensamiento crítico, que para nada lo agotan o cubren en su totalidad, pero que considero es una base para su desarrollo y ejercicio.

El primero de ellos es el análisis, que consiste en descomponer e identificar los elementos que componen un juicio, afirmación, idea o propuesta sobre la realidad. Especialmente sirve para precisar los supuestos históricos, psicológicos, políticos y económicos de tras de sus componentes. De no ejecutarlo se pierde la oportunidad de tomar conciencia de prejuicios y dogmas implícitos en las afirmaciones (Glazman, 2020).

La síntesis, que se refiere a la integración del todo, a su reconstrucción, que ya no es la original pues se integran los conocimientos previos y la creatividad de quien realiza el intento de reunir los elemen-

tos antes analizados en una nueva estructura, claro está, sin olvidar que ha de tratar de mantener los marcos del trabajo original. La síntesis permite promover preguntas o cuestionamientos sobre la tesis original (Glazman, 2020). Se trata de un “proceso de integración de las partes, propiedades y relaciones de un conjunto delimitado para formar un todo significativo” (Sánchez y Aguilar, 2009, citados en Glazman, 2020, p. 104).

La comprensión, conocimiento proveniente de un todo integrado, por lo que resulta una posición personal, intencionada y crítica de quien busca apropiarse de la realidad. Ya no es solo descripción sino una integración que da lugar a la emisión de un nuevo juicio, en tanto que ha reconocido los principios y motivaciones del juicio objeto de su atención. Y en ese sentido representa la base de la acción de la persona informada. La comprensión es quizá el componente característico del pensamiento crítico, pues representa un conjunto de juicios propios venidos del examen y la reflexión de ideas, argumentos, circunstancias y relaciones de una estructura. En otras palabras, comprensión y crítica se ligan porque suponen el esclarecimiento, la integración y la formulación de juicios que representan a la persona y a la explicación que tiene del mundo (Glazman, 2020).

La explicación, que surge de la comprensión pues se trata de la expresión justificada de los resultados de su razonamiento, considerando evidencias, métodos, criterios y contextos (Glazman, 2020).

Y finalmente, la evaluación, que alude al posicionamiento propio y justificado del autor. Se trata de un producto de la comprensión y la explicación, por lo que ahora es posible evaluar el juicio de origen, es decir, tomar un posicionamiento sobre él, sobre si satisface o no el sentido de su proposición, de modo tal que da lugar a la toma de posiciones, ahora fundamentadas.

A partir de lo dicho, la función del docente respecto a la formación del pensamiento crítico consiste en apoyar al estudiante a desarrollar y ejercitar estos procesos cognitivos, para lo cual, dicho sea de paso, requiere de un ambiente educativo en el que el estudiante externé sus pensamientos sin temor a ser objeto de algún tipo de violencia.

Aunado a esta exigencia, el proceso buscado, como sabemos, no es para nada sencillo en tanto que los estudiantes llegan a la educación superior, entre otras carencias, sin comprender lo que leen, pues no todos poseen el hábito, el sentido y los fines de la lectura, además, prestan poca atención al texto y a la explicación previa del docente, y poco participan y dialogan con sus compañeros sobre el asunto o temática tratada, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje suele quedar reducido a la repetición y al tratamiento superficial de los contenidos, caldo de cultivo, al menos desde mi experiencia, para la intoxicación del ambiente áulico, lo que da lugar a la simulación, esto es, a la práctica en la que el maestro simula que enseña y el alumno simula que aprende.

Dicho someramente a lo que debiéramos referirnos cuando le pedimos a nuestros alumnos pensar críticamente, es momento de valorar si es posible o no enseñar a pensar críticamente. Al respecto, hay que volver a decir que su enseñanza, además de exigir precisiones conceptuales y procesuales, requiere del acompañamiento del docente, es decir, exige que opere como un modelo o ejemplo de cómo pensar críticamente, que es lo que Beuchot (1999) llama modelo analógico-icónico en la educación. Por lo tanto, la formación del pensamiento crítico requiere de un docente crítico, esto es, de un docente que analiza, sintetiza, comprende, explica y evalúa; de un docente que es curioso, flexible, lógico, honesto y escéptico de sus supuestos, y que además tiene claro un posicionamiento crítico asociada a alguna tradición de pensamiento sociohumanístico.

Lo que quiero decir es que la posibilidad de la enseñanza del pensamiento crítico está directamente asociada con la formación docente. En este caso, dependerá de si el docente es ejemplo o no de la formulación de problemas con claridad y precisión, de recolección y sistematización de información, de coherencia en su pensamiento, de discernimiento, de paciencia en el procesamiento y valoración de la información, es decir, que no se apresura a sacar conclusiones, que es perspicaz y creativo para generar hipótesis, autodidacta, que reconoce sus propios sesgos y está abierto a la escucha respetuosa

de las opiniones; básicamente, de si es ejemplo de la formulación de juicios basados en la evidencia y con la suficiente apertura para reformularlos en caso de nueva evidencia (Glazman, 2020). Conjeturo que sólo así podremos coadyuvar de manera intencionada, dirigida y sistemática en la formación del pensamiento crítico en nuestros estudiantes, en el desarrollo de las capacidades que les permitan formar una actitud escéptica ante los determinismos, las soluciones fáciles, las respuestas únicas y las verdades inmutables, básicamente, de aquellas capacidades de pensamiento necesarias para cuestionar de manera ética y sistemática sus supuestos (Glazman, 2020).

Finalmente, como una idea que me parece apoya la conjetura previa, Bourdieu (1984, pp. 111 y 112) refiere, y cito: “sólo a condición de conocerse y dominar lo que le determina puede el intelectual cumplir con la función liberadora que se [le] atribuye [...] El intelectual tiene el privilegio de estar colocado en condiciones que le permiten trabajar para conocer sus determinaciones genéricas y específicas y, a través de ello, liberarse de ellas (al menos en parte) y ofrecer a los demás otros medios de liberación [...] El sociólogo está tanto mejor armado para descubrir lo oculto [...] cuanto mejor utilice el capital de conceptos, métodos y técnicas [...] cuanto más “crítico” sea, cuanto más subversiva sea la intención consciente o inconsciente que lo anima, y más interés tenga por revelar lo que está censurado, reprimido en el mundo social”.

Por lo que vuelvo a preguntarme: ¿podemos enseñar a pensar críticamente?

Bibliografía

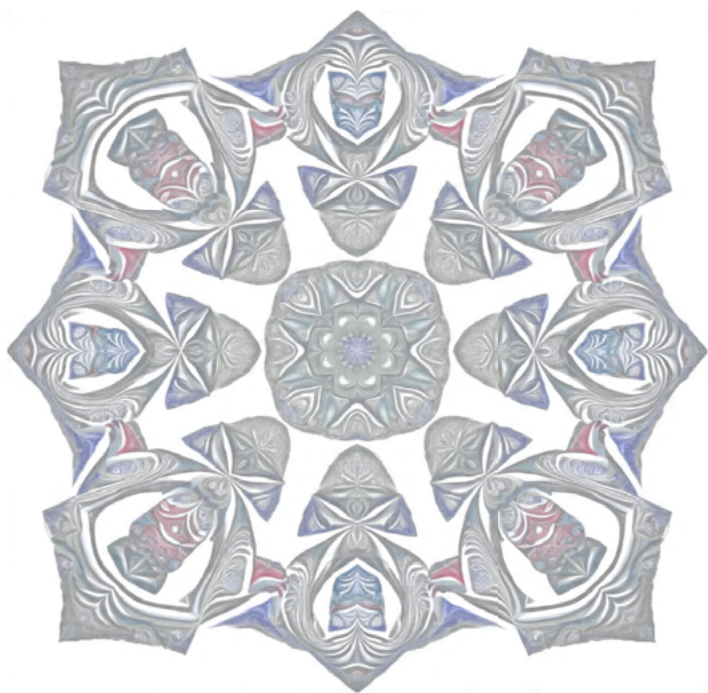
- Beuchot, M. (1999). La formación de virtudes como paradigma analógico de la educación. En: S. Arriarán y M. Beuchot, *Virtudes, valores y educación moral. Contra el paradigma neoliberal*. pp. 11-46. UPN.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Sociología y cultura*. CONACULTA y Editorial Grijalbo.
- Glazman, R. (2020). *Capacidad crítica del estudiante universitario. La importancia de la formación en la academia*. UNAM y Bonilla Artigas Editores.
- Hurtado, G. (2024). *Biografía de la verdad ¿Cuándo dejó de importarnos la verdad y por qué deberíamos recuperarla?* Siglo XXI Editores.
- Liotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Catedra.
- Piedrahita, C., Díaz, A., y Vommaro, P. (comps.). (2015). *Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica*. CLACSO.
- Primero, L. E. (2023). *Ahondar en la cartografía de las epistemologías del sur*. Publicar al Sur.
- San Agustín. (2010). *Confesiones*. Gredos.

Atisbos de la ciencia de frontera en educación: confines de innovación en escenarios emergentes

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN NOVIEMBRE DEL 2025 EN SOLAR,
SERVICIOS EDITORIALES, S. A. DE C. V., CALLE 2, NO. 21, COLONIA
SAN PEDRO DE LOS PINOS, CDMX.

TIRAJE 1000 EJEMPLARES

PAIDEPRÁXICO EDITORES



ISBN La Salle



ISBN Paidepráxico

