



ÉTICA, CIENCIA Y EDUCACIÓN: APORTES DESDE EL VI CONGRESO INTERNACIONAL.

COORDINADORES

LUIS GUTIÉRREZ FLORES, LOURDES MORALES OYERVIDES,
DAVID CASTRO LUGO, JUAN ROBERTO BENAVENTE VALDÉS,
NADIA LIBERTAD SALAS CARRILLO, DIANA YADIRA ZAMORA CORTES.



Instituto Nacional
de Investigación e
Innovación Social



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
COAHUILA



ÉTICA, CIENCIA Y EDUCACIÓN: APORTES DESDE EL VI CONGRESO INTERNACIONAL.

COORDINADORES

LUIS GUTIÉRREZ FLORES, LOURDES MORALES OYERVIDES,
DAVID CASTRO LUGO, JUAN ROBERTO BENAVENTE VALDÉS,
NADIA LIBERTAD SALAS CARRILLO, DIANA YADIRA ZAMORA CORTES.



Instituto Nacional
de Investigación e
Innovación Social



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
COAHUILA

Primera Edición: marzo 2026.

Reservados todos los derechos conforme a la ley.

Ética, Ciencia y Educación: Aportes desde el VI Congreso Internacional.
Todos los derechos reservados.

© Universidad Autónoma de Coahuila
Boulevard Venustiano Carranza S/N.
Col. República Oriente. C.P. 25280
Saltillo, Coahuila, México.
www.uadec.mx | Teléfono: +52 844 438 1600

© Coordinadores: Luis Gutiérrez Flores, Lourdes Morales Oyervides,
David Castro Lugo, Juan Roberto Benavente Valdés,
Nadia Libertad Salas Carrillo, Diana Yadira Zamora Cortes.

© Diseño del libro: Daniel Vargas Trujillo

Facultad de Ciencias de la Comunicación
Universidad Autónoma de Coahuila.

ISBN: 978-607-506-558-8

Un comité académico validó las propuestas y determinó su aceptación

ÍNDICE

11	COMITÉ ORGANIZADOR
11	COMITÉ CIENTÍFICO
12	PRÓLOGO
14	LAS EMOCIONES HECHAS ARTE EN EL C.E.R LA QUINTA SEDE “GABRIELA MISTRAL” AÑO 2025 *Andrea Valentina Gamboa Velásquez
25	LA ENSEÑABILIDAD DE LA LIBERTAD DESDE EL PERSONALISMO INTEGRAL CONTEMPORÁNEO CON PERSPECTIVA IBEROAMERICANA Armando Cadena Fierro
34	COMPROMISO ÉTICO DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS EN COLOMBIA: FORMACIÓN CIUDADANA COMO ESTRATEGIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA CORRUPCIÓN Arturo Herreño Marín, Jenny Jazmín Gómez Murcia, Edgar Alonso Vanegas Carvajal
43	EDUCACIÓN PATRIMONIAL, FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL CULTURAL INDIVIDUAL Y LA IDENTIDAD DE JÓVENES UNIVERSITARIOS. Bedilia Marina Medina Toriz
55	LA ENSEÑANZA DE LA TECNOÉTICA Y EL REALISMO CIENTÍFICO DE EVANDRO AGAZZI Carlos Andrés Gómez Rodas
65	MÁS ALLÁ DE LA DESERCIÓN: LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO INTERIOR COMO CATALIZADORES PARA EL ODS 4 Y LA AGENDA 2030 Claudia Cecilia Arango Zuleta
76	CONOCIENDO A TRAVÉS DEL CUERPO DEL ACTOR: ENSEÑANDO CON ACTITUD FILOSÓFICA SOBRE EL CUERPO EN EL CENTRO DE INTERÉS DE TEATRO DEL COLEGIO DELIA ZAPATA OLIVELLA Danilo Alejandro Martínez Castellanos
82	LA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ROZO: UNA POSIBILIDAD DESDE LA JUSTICIA RESTAURATIVA. Diana Marcela Lizcano Pérez
94	EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y FENOMENOLOGÍA Edward Santiago Jiménez García
100	EXPRESARTE, RECOPIACIÓN DE POEMAS CUENTOS Y DIBUJOS Elizabeth Guadalupe Quiroz Ibarra
109	REPERCUSIONES DE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES BLANDAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES. UN ESTUDIO DE CASO. Gladys Zapata Domínguez, Erik Márquez de León
118	NARRATIVAS VOCACIONALES: EXCLUSIÓN EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA Jorge Gregorio Posada Ramírez
127	INCIDENCIA DEL PILAR DEL SER EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “LA MERCED” DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA, ÉTICA Y SOCIOEMOCIONAL. Hna. Sandra Milena Velásquez Bedoya

- 136** | **UN ACERCAMIENTO A LA NOCIÓN DE LIBERTAD EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**
Jennifer Patiño Aguilar, Víctor Hugo Salazar Ortiz
- 146** | **SEMBRAR LO SENSIBLE: CUERPO, TERRITORIO Y AFECTOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS EN LA RURALIDAD**
Jennifer Natalia Varela Arévalo
- 154** | **EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES BOGOTANAS: CRÍTICAS A LA RESOCIALIZACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICO-POLÍTICAS DEL PROCESO EDUCATIVO PENITENCIARIO**
Sergio Hernández Sánchez, Johan Perdomo Calderón
- 167** | **INTEGRACIÓN CURRICULAR DE SABERES EN TORNO A LA FORMACIÓN CIUDADANA. FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA**
José Julián Herrera Pulgarín
- 178** | **EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN LA PRIMERA INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA GADAMERIANA EN EL CER LA QUINTA SEDE EL OLIVO EN EL 2025**
Laura Sofía Álvarez Pérez
- 188** | **¿QUÉ ESTRATEGIAS IMPLEMENTAR PARA FORTALECER HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DE LIDERAZGO EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN QUE TIENEN Y/O TENDRÁN COMO ZONA DE INFLUENCIA LOS MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES RURALES?**
Leidy Tatiana Elorza Vásquez
- 199** | **HONESTIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ALCANCES Y LIMITACIONES DEL DOCENTE PARA CON EL ESTUDIANTE**
Leónardo Senén Cabello Álvarez, Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes, Pamela Garbus, Cintli Carolina Carbajal Valenzuela
- 209** | **EDUCACIÓN TRANSFORMADORA EN CONTEXTOS VULNERABLES: INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y FORMACIÓN ÉTICA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE BARRANQUILLA**
Lía Margarita Amaya Saltarín, Karina Rodríguez Marulanda
- 216** | **APRENDER A APRENDER EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE EL DISCURSO CURRICULAR Y LA PRÁCTICA NORMALISTA**
Luis Fernando Brito Rivera
- 230** | **MODELO DE ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA UTILIZANDO DASHBOARDS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL**
Luis Manuel Salazar García
- 240** | **PRESENTACIÓN DE LIBRO: MODELO DE ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS CONGRUENTE A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR**
María Taide Garza Guerra
- 248** | **PREFERENCIAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: CARACTERIZACIÓN Y COMPARACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR DISCIPLINA**
Alma Verena Solis Solis, María Teresa Rivera Morales, Edgar Aguirre Sifuentes
- 259** | **PROCEDER METODOLÓGICO DIRIGIDO A LA ESPECIALIZACIÓN DEL MÉDICO DE FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN**
Dr.C. Massiel Machado Díaz
- 271** | **CONSTRUCCIÓN GRUPAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS FRENTE A LA DESAPARICIÓN FORZADA: ACOMPAÑAMIENTO DESDE EL SENTIR PARA LA REPARACIÓN INTEGRAL DE LAS VÍCTIMAS.**
Mayra Camila Pérez Riveros

- 281** | **ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD EN UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIO**
Melissa Jiménez González, N. Paola Meléndez Rentería, Elan Laredo Alcalá, Miguel de León Zapata, Cynthia Barrera Martínez
- 293** | **FORMACIÓN POLÍTICA ESCOLAR Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRONTERIZO: UNA PROPUESTA SITUADA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS DEL SIGLO XXI**
Nombre: Miller Alfonso Díaz Parra
- 303** | **FILOSOFÍA CON EL CUERPO; UNA FORMA DE RESISTIR Y COEXISTIR.**
Nicolle Gabriel Lancheros Contreras
- 311** | **ACTIVIDADES DEL CURSO DE VERANO LOBOS CAMP 2024: ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL**
Norma Estela Jiménez Díaz, Gerardo Monjarás Luna
- 322** | **FACTORES ASOCIADOS A LA REPROBACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD GERARDO BARRIOS CICLO II-2024.**
Ana Milena Marquina de Reyes, Patricia Yaneth Rodríguez de Castro, Irving Vladimir Aguilar Saravia, Maximiliano Enrique Campos Hernández, Liliana Bessie Arévalo de Juárez, Cordelia Geraldina Vigil Chicas, Bertha María Campos Machado, Ana Adilia Vanegas Mejía, Claudia Mercedes Reyes Fuentes, Claudia Arely González de Quintanilla, Reina Ester Vásquez de García, Héctor William Hernández Hernández
- 332** | **LÓGICA Y POLÍTICA EN EL GRÁFICO DE NOLAN. ANÁLISIS DE LA COHERENCIA DE LAS PREFERENCIAS IDEOLÓGICAS**
Rafael Félix Mora Ramírez
- 349** | **DEL CONFLICTO AXIOLÓGICO AL PACTO FORMATIVO: ESTRATEGIAS VALORATIVAS PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN PRIMARIA**
Rosa Marimon Salas
- 357** | **¿Y SI JUGAMOS CON ÉTICA?: LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA A TRAVÉS DEL JUEGO EN CONTEXTOS ESCOLARES**
Samantha Rodríguez Poveda, Bucky Santana García
- 367** | **EL ROL DEL SERVIDOR PÚBLICO FRENTE A LA CORRUPCIÓN EN COLOMBIA**
Sergio Fernando Garcés Arias, Gloria Almeida Parra
- 376** | **EL CONECTIVISMO COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA**
Valeria López Mazo
- 385** | **MOSTROS(AS) EN ACCIÓN CINECLUB ENTROPÍA: ESTRATEGIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR PARA LAS CIUDADANÍAS PLURALES EN LA ESCUELA PÚBLICA COLOMBIANA.**
Wendy Gisella Camargo Osorno, Carolina Trujillo García, John Fredy Estrada, Andrés Felipe Ávila Rincón
- 392** | **CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS, UNA PROPUESTA A TRAVÉS DEL ARTE**
Yaritza Jaramillo Paredis, Vanessa Torres Zarco
- 400** | **LA BRÚJULA BIOÉTICA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIENTÍFICO RESPONSABLE**
Emilio José Ibeas Cuasante
- 412** | **LOS EXOÓRGANOS: UNA PRESENTE-FUTURA CONCEPCIÓN DE LA INTERACCIÓN HUMANO-TECNOLOGÍA**
Francisco José Gómez Díaz

- 421** | **DESAFÍOS ÉTICOS Y JURÍDICOS DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL E INDUSTRIAL GENERADA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL: IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN Y LA CIENCIA**
Georgina del Carmen Mota Valtierra, Salvador Ortiz Santos, Ma. Cristina Vázquez Hernández, José Juan García Balzacar
- 429** | **SIMULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LOS RESIDENTES DE LA OOAD NORTE DE LA CIUDAD DE MÉXICO.**
Javier Farfán Cruz, José Elpidio Andrade Pineda, Víctor Manuel Camarillo Nava, Arián Barrientos Juárez, Elizabeth López Rojas, Miriam Ramírez Cortez
- 435** | **EL OLVIDO DEL CUERPO: UN DESAFÍO EN LA NATURALEZA DE LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA**
Jean Paul Camilo Samper Duarte
- 443** | **RE-EXISTIENDO EN LAS HUERTAS URBANAS: ACCIONES DE EMANCIPACIÓN Y CUIDADO DE LA TIERRA Y LAS COMUNIDADES FRENTE A LA SUBORDINACIÓN NEOLIBERAL DEL ALIMENTO**
Laura Marcela Carreño Barreneche, Helio Andrés Bonilla Velásquez
- 453** | **ECOLOGÍA PROFUNDA, UNA ÉTICA PARA LA CRISIS ECOLÓGICA GLOBAL**
Santiago Felipe Castro García
- 460** | **FORMACIÓN ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**
Teresa de Jesús Díaz Guerrero, Alberto Francisco Torres García
- 470** | **TRANSITAR DE LA ÉTICA AMBIENTAL AL DERECHO AMBIENTAL Y VICEVERSA COMO RETO PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE Y CIENTÍFICO**
Víctor Hugo Salazar Ortiz, Fernando Padilla Lozano, Pablo Gutiérrez Castorena
- 480** | **FUNDAMENTOS ÉTICO-TÓPICOS DE LA EPISTEMOLOGÍA JURÍDICA ANTRÓPICA RELACIONAL**
Yuner Ismar Flórez Eusse
- 490** | **CONVERGENCIA ÉTICA DE LA IA Y LA BIOÉTICA EN EDUCACIÓN, CIENCIA Y COMUNICACIÓN**
Emilio José Ibeas Cuasante
- 503** | **HUMANISMO DIGITAL: INTEGRACIÓN DE LO VIRTUAL Y PRESENCIAL EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.**
Francisco Javier Doria Mendoza
- 516** | **EN BÚSQUEDA DE LA VERDAD: LA CIENCIA Y LA FILOSOFÍA FRENTE A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL**
David Santiago Pulido Arias, Heidy Carolina Castro Noriega
- 525** | **UNA APROXIMACIÓN ÉTICA E HISTÓRICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA**
Iñaki Fajardo Rico
- 535** | **USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SALTILLO COAHUILA**
José Luis Escobedo Sagaz, Amanda Elena Borges Flores
- 553** | **¿PUEDEN LAS MÁQUINAS SER ÉTICAS? CLAVES PARA UNA ÉTICA ROBÓTICA EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y COBOTS**
Luis Daniel Buriticá Avila, Angélica Paola Mancera Ramírez
- 562** | **HABILIDADES Y ACTITUDES DIGITALES DE LOS RESIDENTES DE PRIMER INGRESO A ESPECIALIDADES MÉDICAS**
Miriam Ramírez Cortez, José Elpidio Andrade Pineda, Víctor Manuel Camarillo Nava, Arián Barrientos Juárez, Elizabeth López Rojas, Farfán Cruz Javier

- 569** | **LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN Y EL USO EFECTIVO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS**
Nancy Nelly González Sanmiguel
- 579** | **VEHÍCULOS AUTÓNOMOS EN MÉXICO: DESAFÍOS ÉTICOS Y REGULATORIOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN**
Salvador Ortiz Santos, Georgina del Carmen Mota Valtierra, Haydee Orozco León,
Humberto Aguirre Becerra
- 591** | **EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SIN ÉTICA: LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DEL DETERMINISMO BIOLÓGICO**
Víctor Octavio Hernández Ávila
- 603** | **DISTINTIVO COMPROMISO PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO: METODOLOGÍA DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA PARA LA IGUALDAD SUSTANTIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO**
Lorena Argentina Medina Bocanegra
- 616** | **DOCENCIA Y DESIGUALDAD: EL DESAFÍO DE REVALORIZAR A LAS MAESTRAS**
Marcela Zúñiga Moreno, Rocío Isabel Ramos Jaubert, Marta Nieves Espericueta Medina
- 625** | **AUTOPERCEPCIÓN DEL CUIDADO HUMANÍSTICO OTORGADO POR PROFESIONALES DE ENFERMERÍA DE UN HOSPITAL DE SEGUNDO NIVEL**
Bañuelos Martínez Karen Andrea, Castillo Flores Ana Cristina,
Mondragón Velásquez Vanessa, Olguín González Amanda Viviana
- 638** | **RETOS ÉTICOS, BIOÉTICOS Y DE INTEGRIDAD CIENTÍFICA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS GLOBALIZADOS Y MULTICULTURALES: ANÁLISIS DE CASOS DE ESTUDIO EN COLOMBIA**
Arturo Herreño Marín, Magaly Barragán León
- 647** | **LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN LA ESCUELA PARA AFIANZAR EL DESARROLLO HUMANO**
Carlos Augusto Castillo Cárdenas, Juan Eliseo Montoya Marín
- 657** | **DESAFÍOS ÉTICOS EN LA EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN GLOBAL INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA BIOÉTICA**
Emilio José Ibeas Cuasante
- 668** | **DIÁLOGOS URGENTES DE GOBERNANZA: CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURALES EN SUBA-COLOMBIA UN ENCUENTRO PARA CONSTRUIR COLECTIVAMENTE**
Giovanni Ariza Sánchez
- 679** | **LIDERAZGO ÉTICO, UNA ALTERNATIVA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL FUNCIONARIO PÚBLICO**
Jenny Jazmín Gómez Murcia, Arturo Herreño Marín, Edgar Alonso Vanegas Carvajal
- 691** | **CONTINUIDADES Y QUIEBRES DE SENTIDO DE LA AUTONOMÍA COMO FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN ÉTICA**
Jonathan Steven Carmona Giraldo, Juan Pablo Ruiz Bernal, Stefanía Llano Carmona
- 701** | **CÓMO LA HUMANIDAD DEBE VIVIR EN SOCIEDAD, SEGÚN LA EDUCACIÓN**
Andrea Méndez Zorrilla, Juan Manuel Carantón Quintero,
Julieth Dayanna Rojas Carantón
- 712** | **EL USO DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS: PROBLEMÁTICAS Y RETOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR.**
Juan Carlos Piñeros Suárez

- 727** | **LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: UN RETO ÉTICO DESDE LA METAFÍSICA DE TOMÁS DE AQUINO**
Juan Diego Forero García
- 736** | **RETOS ÉTICOS DEL MAESTRO EN FORMACIÓN QUE TIENE COMO ZONA DE INFLUENCIA LAS RURALIDADES DISPERSAS**
Leidy Tatiana Elorza Vásquez
- 745** | **LA ÉTICA COMO EJE FUNDAMENTAL DE LA REFLEXIÓN HUMANÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA, UNA REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA EN AULA**
Leónor Dolores Pacheco Rodríguez, Walter Grabiél Apaza Aquise
Oscar Oswaldo Pacheco Rodríguez
- 757** | **PSEUDOESTOICISMO CONTEMPORÁNEO: DE LAS TESIS CLÁSICAS A LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL ESTOICISMO**
Luis Alberto Triana LLano
- 767** | **EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE RELEVANCIA DE LA ASIGNATURA DE TALLER DE ÉTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE INGENIERÍA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO**
Ma. Maricela Caballero Palacio, Luis A. Noriega González,
Georgina del Carmen Mota Valtierra, Carlos A. Flores Gómez,
Guillermina Vázquez Hernández, Ma. Cristina Vázquez Hernández
- 777** | **ATENCIÓN A LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS**
María Taide Garza Guerra
- 788** | **LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA EN DERECHOS HUMANOS**
María Taide Garza Guerra. Perla Janeth Charles Gómez, Martha Cecilia Manzano Ortiz
- 798** | **LENGUA DE SEÑAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO COMUNICATIVO**
Itzel Mariana Canizales Carrillo, Blanca Margarita Villareal Soto,
Espericueta Medina Marta Nieves, Lilia Sánchez Rivera
- 807** | **EDUCACIÓN Y EL EUROCENTRISMO EN EL CENTRO RURAL LA CHIQUITA SEDE NINFA AGUDELO EN EL AÑO 2024-2025**
Nikoll Alexandra Arroyave Serna
- 819** | **LA ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CONTADOR PÚBLICO COMO AGENTE DE CAMBIO EN COLOMBIA**
Sergio Fernando Garcés Arias, Brayan Andréi Rodríguez Sosa
- 828** | **EL SECTOR FORESTAL, LA VISIÓN SOCIAL Y TÉCNICA PARA SU DESARROLLO HUMANO INTEGRAL**
Temístocles Muñoz López, Ignacio Tovar Cortés, Lilia Sánchez Rivera,
Lorena del Tepeyac Pérez García
- 836** | **EDUCACIÓN MUSICAL INDÍGENA EN SANTA MARÍA TLAHUITOLTEPEC, OAXACA, MÉXICO.**
Tonatiuh González Solís
- 844** | **LA INFLUENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO SOBRE LA LIBERTAD, LA AUTONOMÍA Y EL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMERA INFANCIA**
Valentina Vásquez Peláez
- 854** | **EPISTEMOLOGÍA RELACIONAL UNA APUESTA ANTRÓPICA PARA LA EDUCACIÓN**
Yuner Ismar Flórez Eusse

- 865** | **CUANDO LA EDAD SÍ CUENTA. DISCRIMINACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VEJEZ EN LA JUVENTUD.**
Fernando Bruno, Joel Zapata Salazar, Hiram Reyes Sosa
- 875** | **LA PERSPECTIVA DE LOS APÁTRIDAS: SOBRE LOS DESPLAZADOS DEL CONTINENTE**
Juan José Láriz Durón
- 883** | **LA MUJER EN LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: AVANCES Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS**
Valeria López Mazo

COMITÉ ORGANIZADOR

M.C. Jesús Octavio Pimentel Martínez

Rector de la Universidad Autónoma de Coahuila

Dr. Julio Hernán Parrado Medina

Director del Instituto de Investigación e Innovación Social de Colombia

M.D. Nadia Libertad Salas Carrillo

Titular del Tribunal Universitario para la Atención de los Casos de Violencia de Género

Dra. Karla Patricia Valdés García

Coordinadora General de Vinculación e Innovación Productiva

Dr. Víctor Manuel Sánchez Valdés

Secretario General

COMITÉ CIENTÍFICO

Dra. Lourdes Morales Oyervides

Coordinadora General Relaciones Internacionales

Dr. Juan Roberto Benavente Valdés

Subcoordinador General Académico de Relaciones Internacionales

Dr. Luis Gutiérrez Flores

Director de Investigación y Posgrado

Dr. David Castro Lugo

Subdirector de Investigación

PRÓLOGO

La Universidad Autónoma de Coahuila se honra en haber sido sede del VI Congreso Internacional de Ética, Ciencia y Educación, un espacio que reafirma nuestro compromiso con la construcción de una educación basada en valores, pensamiento crítico y responsabilidad social. Durante los días 24, 25 y 26 de septiembre de 2025, nuestra casa de estudios abrió sus puertas a académicos, investigadores, estudiantes y profesionales provenientes de México y seis países más —Argentina, Colombia, El Salvador, España, Perú y República Dominicana—, quienes compartieron reflexiones y experiencias que fortalecen el diálogo entre ética, conocimiento y desarrollo humano.

El presente volumen constituye el testimonio tangible de esa convergencia académica y humana. En él se recopilan 87 trabajos publicados, seleccionados entre 181 propuestas aceptadas, que se articulan en torno a los seis ejes temáticos que guiaron el encuentro: la formación integral y las metodologías educativas innovadoras, los retos éticos del desarrollo sostenible y científico, la ética de la inteligencia artificial, las perspectivas de género, la ética en la investigación global e intercultural, y la inclusión y diversidad sexogenérica. Estos ejes no solo reflejan la amplitud de los desafíos contemporáneos, sino también el carácter multidisciplinario e inclusivo que distingue a nuestra Universidad.

El congreso reunió contribuciones académicas en diversos formatos —72 ponencias orales, 23 pósteres, 16 microponencias, 11 talleres y 10 presentaciones de libro—, además de tres conferencias magistrales a cargo de especialistas internacionales que inspiraron el diálogo crítico y propositivo. En total, 128 autores y autoras de distintas latitudes aportaron sus perspectivas sobre la ética como principio rector de la educación, la ciencia y la vida pública.

Para la Universidad Autónoma de Coahuila, ser anfitriona de este encuentro representa mucho más que un logro institucional: simboliza la consolidación de redes académicas interuniversitarias que trascienden fronteras y que promueven una visión ética de la ciencia al servicio de la sociedad. La presencia de 63 ponentes internacionales y 65 nacionales demuestra la confianza depositada en nuestra institución como espacio de reflexión plural, cooperación y construcción de conocimiento con impacto social.

Expreso un profundo agradecimiento a todas las instituciones coorganizadoras nacionales e internacionales, cuya colaboración fue fundamental para el éxito de este evento. En especial, deseo reconocer al Instituto Nacional de Investigación e Innovación Social (INIS) de Colombia, por depositar su confianza en la Universidad Autónoma de Coahuila para que este congreso, por primera vez en su historia, saliera de territorio colombiano y tuviera como sede a México. Este gesto académico representa un símbolo de fraternidad latinoamericana y de cooperación científica internacional, que fortalece los lazos entre nuestras instituciones y

consolida una red comprometida con la ética, la ciencia y la educación como pilares del desarrollo humano sostenible.

Agradezco igualmente a los cuerpos académicos, a los comités organizadores y científicos, y a las instituciones aliadas por su compromiso con este proyecto colectivo. Que este documento sirva no solo como registro académico, sino como invitación permanente a continuar reflexionando sobre el papel de la ética en la transformación de la educación y en el fortalecimiento de la conciencia científica global.

En nombre de la Universidad Autónoma de Coahuila, reitero nuestro orgullo por haber sido parte de este capítulo de diálogo y cooperación internacional que honra nuestra misión de formar seres humanos íntegros, críticos y comprometidos con el bienestar de su entorno.

ATENTAMENTE

“EN EL BIEN FINCAMOS EL SABER”

M.C. Jesús Octavio Pimentel Martínez
Rector de la Universidad Autónoma de Coahuila

LAS EMOCIONES HECHAS ARTE EN EL C.E.R LA QUINTA SEDE “GABRIELA MISTRAL” AÑO 2025

Clave del trabajo: I_004

***Andrea Valentina Gamboa Velásquez**

Escuela Normal Superior la “Merced” Colombia

valentinavelasquezgamboa@gmail.com

RESUMEN

La presente propuesta investigativa, aborda temas como lo son la gestión de las emociones en el aula, pues el diagnóstico da cuenta de unas dificultades sobre la forma de cómo se manejan las emociones en el aula, para esto se plantea el objetivo de incentivar el manejo de las emociones, mediante múltiples expresiones artísticas en los estudiantes de los grados preescolar a quinto, contribuyendo a la convivencia escolar en el C.E.R La Quinta Sede “Gabriela Mistral” en el año 2025.

La metodología se centra en la epistemología relacional, el paradigma sociocrítico, y enfoque cualitativo, los instrumentos fueron las entrevistas, los diarios de campo, y la observación directa, pues desde este conjunto de pasos se ha permitido realizar un análisis de los elementos que afectan el universo de las emociones en los educandos y como dichas emociones afectan el proceso educativo.

ABSTRACT

This research proposal addresses topics such as emotion management in the classroom, as the diagnosis reveals difficulties in how emotions are managed in the classroom. To this end, the objective is to encourage the management of emotions through multiple artistic expressions in students from preschool to fifth grades, contributing to school coexistence at the C.E.R La Quinta Sede “Gabriela Mistral” in the year 2025. The methodology focuses on relational epistemology, the sociocritical paradigm, and a qualitative approach. The instruments were interviews, field diaries, and direct observation. This set of steps has allowed an analysis of the elements that affect the universe of emotions in students and how these emotions affect the educational process.

PALABRAS CLAVE:

Control de emociones, expresiones artísticas, convivencia escolar.

KEYWORDS:

Emotional control, artistic expressions, school coexistence.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación, busca fomentar la sana convivencia “la escuela debe pensarse como lugar para posibilitar relaciones que potencien al ser desde el desarrollo de competencias ciudadanas” (Maldonado, 2017, p. 4) trata sobre el control de las emociones de los estudiantes de la formación básica primaria, para incentivar el manejo de éstas mediante múltiples expresiones artísticas llevadas a cabo en el aula, para lograr un óptimo desarrollo del plan educativo, dentro y fuera del C.E.R La Quinta Sede “Gabriela Mistral” en el período lectivo del año 2024-2025

De acuerdo con las experiencias observadas, se requiere una acertada solución frente al mejoramiento de las relaciones entre los alumnos, con la ayuda de los padres de familia, indispensables en esta tarea. Se busca promover expresiones de las emociones en los estudiantes del C.E.R La Quinta Sede “Gabriela Mistral”, a través de creaciones artísticas, contribuyendo a la convivencia escolar y la acertada formación del ser humano.

Con el fin de alcanzar las metas propuestas en la presente investigación, se implementa una metodología cualitativa, porque permite estudiar el comportamiento o cualidades de los seres humanos y su relación con los demás. Por tanto, facilita llevar a cabo una observación más directa, concebir la idea de una forma científica y adquirir datos ciertos y comprobables, como expresó (Serna, 2019) “Las emociones aportan gran sentido e importancia a nuestras vidas, a partir de la correcta regulación de nuestras emociones es que podemos decretar puntualmente la medida de nuestros éxitos o fracasos en todos los ámbitos en los que nos desempeñemos” (Serna, 2019, p. 1).

Se quiere llevar a término el fundamental conocimiento de sí mismos en el auto control de la riqueza del encuentro con el otro; la opción de tomar los fracasos y derrotas como posibilidades de aprender de los errores e interpretar situaciones y decisiones; el reconocimiento de las emociones como una manifestación de la personalidad en los diferentes estímulos y, el diálogo como factor humano que conlleva a la resolución de problemas.

METODOLOGÍA

Para esta investigación se hace crucial implementar el paradigma sociocrítico, ya que, este se relaciona más con la realidad y la sociedad. “El paradigma sociocrítico tiene una característica que lo diferencia de los otros dos, y es que este paradigma una vez que identifica las problemá-

ticas sociales o educativas les da solución” (Orozco, 2016, p. 6). Cabe destacar, que el paradigma sociocrítico es el indicado para este artículo ya que lo mencionado anteriormente da como sustento que toda investigación, teorías, hipótesis se dan principalmente por la observación.

“El investigador observa eventos ordinarios y actividades cotidianas tal y como suceden en ambientes naturales, está directamente involucrado con las personas que se estudian y con sus experiencias personales” (Vega, Ávila, Vega, Camacho & Becerril, 2014, p. 4). En otras palabras, el enfoque cualitativo es indispensable durante el desarrollo de esta investigación ya que es el encargado de analizar los comportamientos de las personas, en este caso el de los estudiantes.

De acuerdo con (Martínez, 2009). “De manera general, la etnografía es considerada una rama de la antropología que se dedica a la observación y descripción de los diferentes aspectos de una cultura, comunidad o pueblo” (p. 6). Esto, hace posible interactuar con la comunidad educativa, conocerla, describirla y entender su comportamiento específico. Señaladamente adecuado para mejorar las emociones dentro de una observación directa e implementar nuevas estrategias desde el aula.

Para llevar a cabo la recolección de datos de la comunidad a la cual se enfoca el proceso investigativo, afines a la metodología propuesta, se requiere una recolección de datos descriptivos para reconocer el contexto y motivaciones que identifiquen las razones de un determinado comportamiento a mejorar. “La entrevista es una herramienta poderosa para obtener descripciones del mundo vivido por los entrevistados. La posibilidad de asir, comprender e interpretar la experiencia de los sujetos” (Villareal & García, 2002, p. 2). De manera que la entrevista semi estructurada se hace indispensable ya que con esta se crea una interacción con los sujetos de la comunidad, en este caso los estudiantes, padres de familia y docentes.

En este apartado se describen los instrumentos específicos para recolectar la información, tales como el diario de campo, las entrevistas, la observación directa, software especializado, etc.

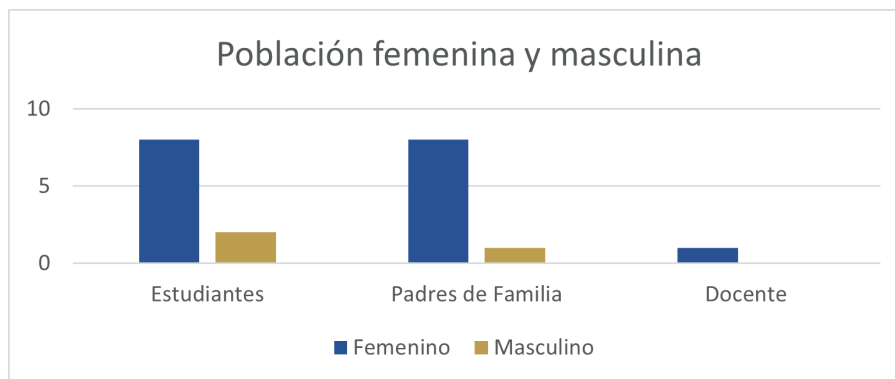
Para llevar a cabo un estudio de manera organizada desde el principio hasta el final, se necesita organización en las fuentes del quehacer educativo, que permitan obtener un delicado análisis, y dinamizar los resultados para el cumplimiento de las metas trazadas. No en vano se valora “En toda investigación y particularmente en la investigación cualitativa, es necesario llevar a cabo la recolección de datos, lo cual, es clave para el éxito de la labor investigativa.” (Castillo, 2020, p. 4).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este trabajo investigativo se realizó un estudio detallado sobre el manejo de las emociones y gestionamiento de cada una de estas dentro y fuera del aula de clase en la educación básica primaria del C.E.R La Quinta Sede “Gabriela Mistral” en el año 2024-2025. En el desarrollo de

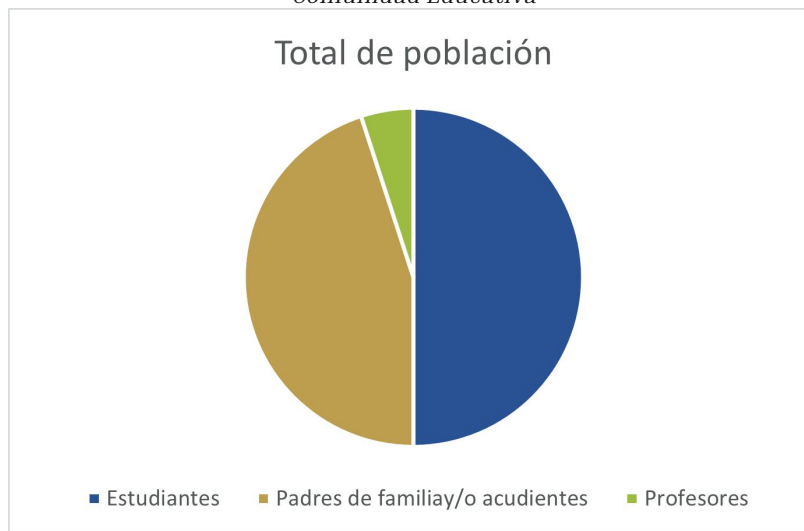
esta investigación se abordaron temas como: el arte como un medio regulador de las emociones, de qué manera afecta el manejo de las emociones la convivencia y como estas influyen en el ritmo de aprendizaje, para esto se realizaron actividades prácticas y entrevistas semiestructuradas a padres de familia y/o acudientes, docentes y estudiantes los cuales fueron un total de 20 personas, en este orden de ideas fueron 10 femeninos y 10 masculinos, estos se encuentran entre las edades de 5 a 49 años.

Figura – 1
Total De Población Entrevistada



Construcción propia

Figura-2
Comunidad Educativa



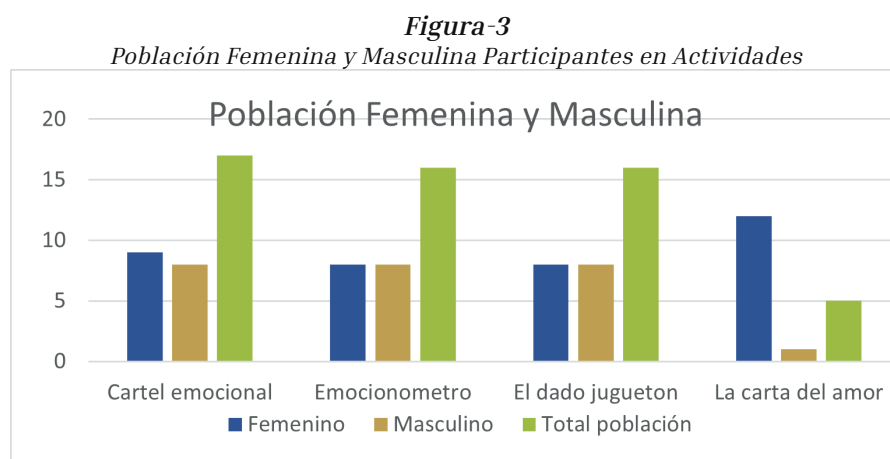
Construcción propia

LAS EMOCIONES DENTRO DEL AULA

Para esta primera categoría de análisis se emplearon cuatro actividades las cuales fueron: el “cartel emocional”, esta consistía en dar a conocer cada una de las emociones y como cada una de estas influye en cada persona. Durante esta dinámica participaron 16 estudiantes, en su totalidad fueron 8 masculinos y 8 femeninos, en el desarrollo de este ejercicio también participo

la docente encargada que en su globalidad fue 1 femenino. Se utilizó el “emocionómetro”, este ayudó a identificar las emociones del día a día, en esta actividad participaron 16 estudiantes que en su totalidad fueron 8 masculinos y 8 femeninos.

Se empleó “el dado juguetón” el principal objetivo de este, giró en torno a compartir un rato agradable, en el que cada estudiante daba a conocer en qué momento en específico experimentaba cada una de estas emociones, 16 estudiantes participaron que en su totalidad fueron 8 masculinos y 8 femeninos. Se llevó a cabo “la carta del amor”, esta consistía en que cada padre de familia y/o acudiente por medio de un mensaje le daba a conocer a sus hijos lo importante que es cada uno, dando a comprender cualidades de los estudiantes. En esta actividad participaron 13 padres de familia y/o acudientes que en su mayoría fueron 12 femeninos y 1 masculino.



Construcción propia

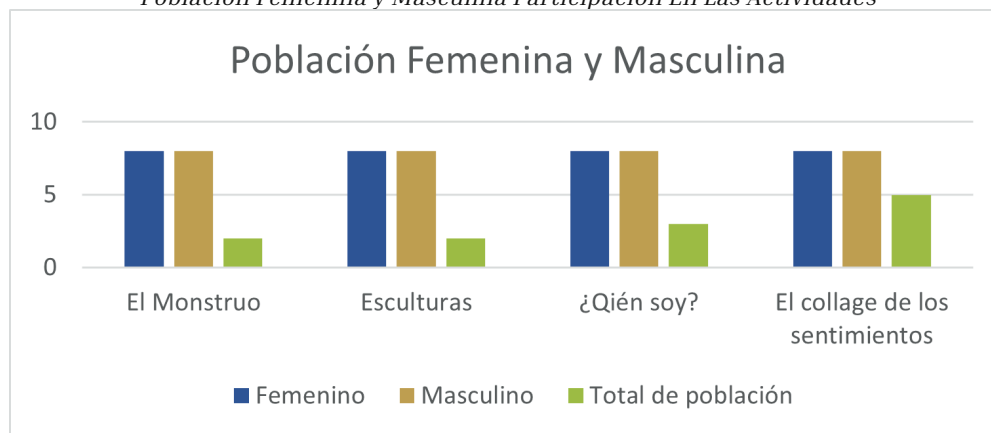
EXPRESIONES ARTÍSTICAS COMO MEDIO REGULADOR DE LAS EMOCIONES

Durante el análisis de esta categoría se realizaron cuatro actividades las cuales son las siguientes: “el monstruo de las emociones” este consistía en crear un espacio de tranquilidad en el cual cada uno de los estudiantes se sintiera en armonía a medida que creaban arte, utilizando diferentes técnicas artísticas. En esta actividad participaron 16 estudiantes, 8 masculinos y 8 femeninos.

Se implementaron “esculturas”, en estas los niños y las niñas reflejaban la esencia de sus emociones recreando un momento significativo de sus vidas, o alguna figura que los representará. En este ejercicio participaron 16 estudiantes que en su totalidad fueron 8 masculinos y 8 femeninos. Se realizó la manualidad “¿Quién soy?”, el propósito de esta actividad radicaba en que cada niño y niña reconociera sus cualidades y como aportan de manera significativa a la sociedad. En esta actividad participaron 16 estudiantes, 8 masculinos y 8 femeninos. Se llevó a cabo “El collage de los sentimientos”, cada uno de los niños y niñas con ayuda de papel periódico identificaban diferentes imágenes las cuales le provocaban diferentes emociones de

tal modo que estas las reconocieran con mayor facilidad, se contó con la participación de 16 estudiantes los cuales fueron 8 masculinos y 8 femeninos.

Figura 4-
Población Femenina y Masculina Participación En Las Actividades



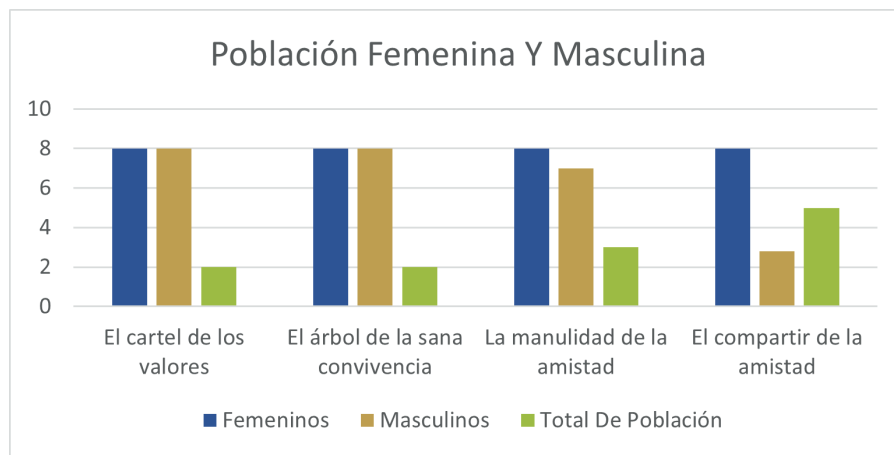
Construcción propia

CONVIVENCIA ESCOLAR; CONEXIÓN EMOCIONAL EN EL AULA

Para el estudio de esta categoría se implementaron cuatro actividades las cuales son las siguientes; “el mural de los valores” a través de este se dieron a conocer los valores principales como el respeto, la empatía y la generosidad estos fueron de gran ayuda para mejorar el clima escolar, durante este ejercicio participaron 16 estudiantes los cuales se clasifican en 8 masculinos y 8 femeninos. Se realizó “el árbol de la sana convivencia”, cada uno de los niños y niñas escribían en una hoja con forma de corazón una norma de convivencia, las cuales se practicaron durante las jornadas estudiantiles.

Se implementó “la manualidad de la amistad”, la intencionalidad de esta radicaba en que cada uno se intercambia cartas creativas, por medio de esta los niños y niñas daban a conocer a sus compañeros por cada uno era importante y el valor de la amistad, se contó con la participación de 15 estudiantes los cuales fueron 7 masculinos y 8 femeninos. Se llevó a cabo “el compartir de la amistad”, este consistía en compartir un momento agradable, el cual ayudó a fortalecer los lazos de amistad y a comprender las diferencias, se contó con la asistencia de 16 estudiantes, estos fueron 8 masculinos y 8 femeninos.

Figura 5-
Población Femenina Y Masculina Participación En Las actividades



Construcción propia

Se realizó un estudio detallado de la información recolectada de cada uno de los temas centrales de esta investigación, los cuales nos permiten contrastar la hipótesis inicial. Para este análisis se tuvo en cuenta la comunidad educativa y los ejes temáticos establecidos, se dará inicio con la primera sección la cual busca mejorar las emociones dentro del aula de clase. De acuerdo con González, Naranjo, Robles, Rivera & Jiménez, 2020

El respeto permite reconocer, aceptar y valorar las cualidades del otro, y en su formación se puede vincular con la empatía, la atención y la disciplina. El manejo de emociones implica el conocimiento de uno mismo y favorece la relación con los demás. (p. 1)

Femenino 8, 2025 menciona “cuando mis compañeros me tratan con respeto y aceptan mis diferencias y tienen buenos comportamientos conmigo me siento mejor en el salón y tengo más motivación para hacer las tareas”. Por ende, se hace indispensable implementar estrategias, las cuales ayuden a reconocer y gestionar adecuadamente cada una de las emociones, ya que, estas mejoraran el clima escolar.

Es por eso que femenino 9, 2025 “me gusta que mis compañeros estén felices y tranquilos porque todos trabajamos mejor en el salón”. Debido a lo mencionado anteriormente, un buen gestionamiento de emociones no solo promueve un entorno más seguro si no también la interacción con las demás personas, contribuyendo a un trabajo cooperativo, cabe destacar, que todas las emociones hacen parte de cada individuo es por esto que no existen emociones negativas y positivas, como lo menciona Soler, Aparicio, Díaz, Escolano & Rodríguez. 2016 “Las emociones negativas tienen una función esencial para aumentar las probabilidades de supervivencia. Mientras que las emociones positivas no son indispensables para sobrevivir van orientadas a la felicidad” (p. 25).

Es por esto, que se debe implementar rutinas las cuales, ayuden a distinguir cada una de estas como; el enojo, la tristeza y la felicidad, esto ayudará a los estudiantes a enfrentarlas de la mejor manera posible en diferentes escenarios de la vida cotidiana, durante este proceso se

hace indispensable el acompañamiento de los padres de familia, es por eso que femenino 27, 2025 afirma lo siguiente “es muy importante el acompañamiento de los padres de familia porque si los padres no inculcamos en su proceso, este será más lento y con mayores dificultades”.

Cabe destacar, que esto no es un trabajo solamente de los docentes sino también de los padres de familia ya que estos son los principales inculcadores de valores y enseñanzas, de tal modo que debe de haber un acompañamiento constante y presente en cada uno de los procesos de los estudiantes para que estos den resultados positivos y efectivos, y sean reflejados en diferentes contextos.

Para la segunda sección la cual consistía en expresiones artísticas como medio regulador de las emociones se implementó el siguiente análisis en el cual se hizo indispensable implementar dinámicas artísticas como lo menciona Sánchez. 2023

Desde la expresión artística y creativa facilitamos a los niños y a las niñas las herramientas emocionales y sociales para que encuentren lo que les apasiona hacer, lo que los lleva a una vida plena y dada a los demás, brindarles un lugar seguro donde expresarse, donde pueden experimentar y aprender. (p. 12)

Asimismo, femenino 35, 2025 “el arte no solo ayuda a mi hijo a gestionar sus emociones, si no también fortalece sus vínculos sociales, su empatía y su capacidad para relacionarse de manera positiva con los demás”. Es por esto, que el arte no solo es un regulador de emociones, éste a su vez brinda herramientas socio- emocionales ayudando a los niños a conectar de manera respetuosa y empática con las personas que se encuentran en su entorno y esto a su vez fomenta la creatividad, la imaginación y la libre expresión como lo afirma La Polla citado por Rubio & Riaño, 2017 que “la introducción de la instalación como experiencia estética en el contexto escolar, potencia en el niño el desarrollo de la creatividad, la capacidad lúdica, la imaginación, el trabajo colaborativo” (p. 3).

Por ende, los niños cuando tienen interacción con elementos que les permitan explorar diferentes habilidades artísticas se sienten en armonía, es por eso que masculino 8, 2025 dice lo siguiente “me siento feliz y tranquila cuando creo arte, lo que más disfruto es colorear cosas nuevas”. Es por esto por lo que las dinámicas artísticas tienen múltiples beneficios, estas brindan espacios de calma y tranquilidad en los cuales los estudiantes se sienten seguros de sí mismos y de su entorno.

También por medio de éste se pueden expresar variedad de sentimientos, como lo menciona femenino 30, 2025 “por medio del arte se demuestran tus emociones, el arte influye de manera positiva ya que puedes crear muchas cosas con base a tus emociones y esto ayuda a controlar cada una de las emociones”, debido a esto se hace indispensable implementar dinámicas artísticas dentro del aula de clase.

Se hace un análisis detallado en la tercera sección con base a la información recolectada, teniendo en cuenta el marco teórico para este estudio, y se tuvo en cuenta la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa. Tal y como lo menciona Mardones. 2023

Desde un punto de vista referido a los estudiantes, un clima escolar que no utilice estrategias pertinentes como promover la inclusión, el respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa y evitar la discriminación obstaculiza el desarrollo de los estudiantes en el ámbito académico, ya que en estos contextos el alumnado presenta irritación, estrés, falta de interés y de motivación. (p. 3)

Es por esto que masculino 37, 2025 dice lo siguiente “trato de hablar mucho con mi hija, enseñándole el respeto, trato de que se ponga en el lugar de los demás para que comprenda el punto de vista que tienen las demás personas”. Es importante señalar que desde una temprana edad se deben enseñar valores basados en el respeto, la empatía, tolerancia y la generosidad, los cuales ayudaran a fomentar y mejorar las relaciones interpersonales, el trabajo en equipo y un clima escolar cálido. Banz, 2008 destaca la importancia de, “la convivencia sería una suerte de transversal que cruza toda la trama de relaciones al interior de cualquier institución. Su calidad y forma se construyen en la interacción permanente, en el diálogo, la participación, el compartir actividades y objetivos” (p. 2).

Masculino 10, 2025 explica que “me gusta que mis compañeros me traten bien y hacer tareas en equipo porque puedo conocerlos mejor y compartir con ellos”. Debido a lo anterior, es fundamental fomentar el trabajo en equipo, ya que, de esta manera los estudiantes aprenden a convivir con las personas que encuentran a su alrededor respetando las diferencias, se promueve la escucha activa, el dialogo y la resolución de problemas de una manera pacífica.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación, la cual se le dio apertura en el segundo semestre del año 2024, durante su desarrollo se trabajaron diferentes factores como; las emociones dentro del aula, de qué manera estas influyen en los diferentes ritmos de aprendizaje, el reconocimiento de cada una a través de diversas actividades, la importancia de darles un buen manejo y técnicas para controlar la ira. Todas estas acciones resultaron de gran ayuda ya que los estudiantes, aprendieron a expresar adecuadamente lo que sienten y piensan sin hacerle daño a las personas que se encuentran a su mismo entorno.

Se incorporaron dinámicas artísticas, estas diferentes técnicas contribuyeron de manera significativa en cada paso de la investigación, ya que permitieron a los estudiantes conectar más entre sí y a encontrarse con ellos mismo, brindándoles espacios de calma y tranquilidad, en los cuales reflejaban sus sentimientos y emociones. A medida que los niños y niñas experi-

mentaban diferentes expresiones artísticas se podía observar el buen clima escolar y la armonía, dejando a un lado las diferencias y los conflictos.

Es por esto que el arte siempre será una buena estrategia como medio regulador de las emociones, de tal modo, que este no solo les brindo herramientas socioemocionales, sino que a su vez redujo el estrés, la ansiedad, estimulo la imaginación, la creatividad, los niños se volvieron personas más autónomas, se fomentó la escucha activa, el trabajo en equipo y también mejoro la concentración y la atención.

En el desarrollo de la tercera categoría el principal objetivo de esta fue fomentar la convivencia, por medio de actividades prácticas en las cuales los estudiantes reconocieran e identificaran cada uno de los valores, que enriquecen la armonía social, de tal modo que cada uno de estos métodos utilizados potenciaron, las relaciones saludables, el trabajo cooperativo, la aceptación de las diferencias y a recordar lo valiosas que son las demás personas.

Debido al análisis detallado de los resultados, se logró encontrar una solución efectiva a la problemática, la cual buscaba fomentar la sana convivencia y sobre todo el control de las emociones de los estudiantes de la formación básica primaria, mediante múltiples expresiones artísticas llevadas a cabo en el aula, para lograr un óptimo desarrollo del plan educativo, dentro y fuera del C.E.R La Quinta Sede “Gabriela Mistral”. Se alcanzo el objetivo propuesto, ahora los estudiantes son más respetuosos y expresan mejor sus emociones y sentimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banz C. (2008). *Convivencia Escolar*. Documentos Valores Uc. <https://centroderecursos.educarchile.cl/server/api/core/bitstreams/516e5122-cf1d-49a3-bec1-4021861d06b9/content>
- Castillo M. (2020). Técnicas e instrumentos para recoger datos del echo social educativo: Revista Científica Retos de la Ciencia. <https://retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/349/373>
- González B, Naranjo I, Robles K, Rivera L & Jiménez A. (2020). *Formando Respeto, Disciplina, Atención Y Manejo De Emociones En Niños De Primer Grado De Primaria*. Revista Amazónica. <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/7713/5410>
- Mardones G. (2023). *La Influencia Del Clima Escolar En El Aprendizaje*. Facultad De Educación Psicología Y Familia. <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/300/363>
- Martínez, C. (2009). *Etnografía y métodos etnográficos*. Revista Colombiana de humanidades. <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=5155>
- Orozco J, (2016). *La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente*. Revista Científica Estelí <https://www.camjol.info/index.php/FAREM/article/view/2967/2716>
- Rubio L, Riaño & La Polla. (2019). *Arte y Educación: Las Instituciones En El aula Infantil*. Departamento De Educación, Facultad De Educación Universidad De Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16948>

- Sánchez C. (2023). *Emociones En La Infancia, Expresión Artística & Creatividad*: Universidad De Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/62130/TFG-G6210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Serna A (2019). *Inteligencia Emocional Daniel, Goleman*: Conciencia Serrana <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlaZhuaco/article/view/3677/5853>
- Soler J, Aparicio L, Diaz O, Escolano E, Rodríguez A. (2016). *La Educación Emocional En La Educación Infantil & Primaria*: Dialnet <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5573250>
- Vega G, Ávila J, Vega A, Camacho N & Becerril A (2014). *Paradigmas En La Investigación. Enfoque Cuantitativo y Cualitativo*: Facultad De Medicina De la Universidad Autónoma De Querétaro, México <https://core.ac.uk/reader/236413540>

LA ENSEÑABILIDAD DE LA LIBERTAD DESDE EL PERSONALISMO INTEGRAL CONTEMPORÁNEO CON PERSPECTIVA IBEROAMERICANA

Clave del trabajo: I_006

Armando Cadena Fierro^{1*}

armando.cadena831@educacionbogota.edu.co

akadenaf@gmail.com

RESUMEN

La libertad concebida como una de las más valiosas facultades, en principio considerada inherente a la naturaleza de la persona humana, con el andar de los siglos emerge siempre con un cariz de renovada problematicidad, máxime en el contexto iberoamericano en el que históricamente bulle incesante el dinamismo de las experiencias personal y comunitaria, las cuales convergen en la búsqueda del bien común, condición social que indudablemente permite plantear sin ambages si la libertad es susceptible de ser enseñada y aprendida en el ámbito escolar y, a partir de este núcleo problémico, emergen otros, tales como: por qué, cómo y para qué se enseña y se aprende a ser libres en la escuela.

PALABRAS CLAVE:

Enseñabilidad, libertad, persona, personalismo integral.

ABSTRACT

Freedom – conceived as one of the most valuable faculties, originally regarded as inherent to the nature of the human person – over the centuries always emerges with a renewed sense of problematic complexity, especially in the Ibero-American context, where the dynamism of personal and communal experiences incessantly pulses. These experiences converge in the search for the common good, a social condition that undoubtedly allows us to raise, without reservations, the question of whether freedom can be taught and learned in the school environment. From this core problem, others emerge, such as why, how, and for what purpose one teaches and learns to be free in schools.

¹ Secretaría de Educación del Distrito, IED. Carlos Albán Holguín, Bogotá, D.C., República de Colombia.

KEYWORDS:

Teachability, freedom, person, integral personalism.

INTRODUCCIÓN

Partiendo de la inquietud vital o de aquella experiencia significativa que ha venido estando presente en el trayecto profesional, la atención del autor del presente manuscrito se detiene a considerar aquel dinamismo sorprendente por el cual las personas optan en mayor o menor nivel de consciencia por experimentar algunas vivencias, asumir determinados retos, emprender senderos que conducen a destinos anhelados, abrazar estados de vida concretos, deleitarse con la realización de deseos específicos que emergen de lo más profundo de su ser, dejando de lado vivencias por las cuales no optarán tal vez jamás, retos que no serán asumidos como tales, senderos cuyos destinos no entusiasmarán para ser recorridos, estados de vida para los cuales no se sentirán convocados(as) o placeres que no logran embelesar la voluntad y, por tanto, no son elegibles para el disfrute de su elección.

Desde el personalismo integral contemporáneo con perspectiva iberoamericana, el(la) investigador(a) personalista, conocedor(a) de su identidad personal la cual no se circunscribe en exclusiva al procesamiento de la información gracias a sus formidables funciones cerebrales, se autoconcibe como un quién, concreto, histórico, con unos referentes axiológicos, llamado(a) a la realización plena en comunicación con sus semejantes a través de un proyecto personal de vida, cuyo trayecto de gestión exige inexorablemente la responsabilidad sobre la afectación hacia los demás, esta obligación ética, a su vez, ha de estar imbricada en el ejercicio mismo de la libertad personal, a partir de la cual se opta por aquello que se va a indagar con la esperanza de poder conocer y compartir las evidencias. A esta legítima ilusión le subyace la convicción en hacerse y hacer a otros partícipes de la verdad.

Sigue vigente, tal vez ahora más que nunca, la pregunta acerca de la enseñabilidad de la libertad personal en el contexto escolar formal y en los tiempos que corren caracterizados por el clic, las pantallas susceptibles de estimulación táctil, la eclosión de la inteligencia artificial, las redes de área personal inalámbrica, las aplicaciones de mensajería instantánea, el algoritmo “espía”, los virus informáticos, etc. El abordaje de esta cuestión sobre la libertad humana y su aprendizaje-enseñanza puede parecer simultáneamente tan antigua y siempre nueva, toda vez que un anhelo profundo de la persona es ser libre auténticamente y en cada paso que da se halla como en instancias verificadoras que le han de exigir ampliar el horizonte de su comprensión de la realidad al tiempo que le imponen la labor de diferenciarse y establecer relación consciente con las cosas, los sucesos y las demás personas.

METODOLOGÍA

La cuestión sobre la enseñabilidad de la libertad personal es susceptible de ser indagada desde el enfoque teórico del Personalismo Integral, con base en autores como K. Wojtyła, I. Quiles, J.M. Burgos y C. González, contextualizando el esfuerzo de investigación en el nivel de educación básica secundaria, de la jornada tarde, en la Institución Educativa Distrital Carlos Albán Holguín, sector de educación pública en Bogotá, D.C., República de Colombia. La presente investigación, ha sido abordada desde el paradigma investigativo cualitativo, según el cual de la relación biunívoca entre el investigador y el objeto de estudio emerge la posibilidad del conocimiento en términos de proceso progresivo que permite considerar la realidad experiencial humana como un todo en el que se imbrican los elementos constitutivos de la pluridimensionalidad de la persona y no solo de modo fraccionado, desde la perspectiva unidimensional, en virtud de su enfoque holístico, hallando los elementos de convergencia en la interacción comunitaria.

Sin embargo, se pueden identificar algunas limitaciones en lo concerniente a ciertas dimensiones de la compleja realidad de la persona humana, tales como la libertad, la moralidad o la cotidianidad y su significación (Quintana Peña y Montgomery, 2007, p.71). Este enfoque, al rechazar la unidad del método científico en su comprensión tradicional positivista, posibilita la emergencia de la pluralidad metodológica, que a su vez permite la comprensión racional de la realidad en clave de especificidad y singularidad. He ahí la interacción entre el investigador y el objeto de la investigación.

El tipo de investigación que se ha considerado más apropiado para la presente indagación es la investigación documental de carácter argumentativo (IDA) toda vez que se enmarca en la intencionalidad del *modus operandi* que motiva el presente proceso indagador aproximándose al ejemplo presentado por Santamaría-Rodríguez et al., (2020) acerca de este tipo de ID, dado que con la pretensión de aportar al desarrollo de una tesis o de un argumento novedosos hace uso de los documentos que pueden contribuir de manera esencial a tal propósito trascendiendo con ello el nivel de búsqueda o indagación para profundizar en un análisis con mayor rigor en orden a la construcción y soporte de nuevo conocimiento.

El proceso de indagación en curso se ha previsto que sea desarrollado desde una perspectiva epistemológica fenomenológica y hermenéutica articulada con las aportaciones del método de la experiencia integral (Burgos); esto es, que se ha relacionado “en términos generales con la teoría y práctica del entendimiento y en términos particulares con la interpretación del significado de textos y acciones. Metodológicamente implica un intento de encontrar reglas y líneas guías en la interpretación de textos” (Mella, 1998, p. 63). Finalmente, a través de la hermenéutica dialógica se posibilitaría un círculo hermenéutico en el cual “el intérprete proyecta un significado en el texto y, a su vez, el texto lo confirma o lo rechaza. El texto puede

representar un horizonte cultural e histórico, que se resiste a los presupuestos del intérprete” (Álvarez Goyau, 2003, p. 82).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se constata entre los hallazgos preliminares que si bien, en teoría se propende por una escuela cuyas prácticas posibiliten el desarrollo de habilidades relacionadas con el despliegue de la libertad como capacidad esencial en la vida de los(as) ciudadanos(as); en la práctica pedagógica aún permanecen algunos elementos que obstaculizan el afianzamiento de esta capacidad, la reivindicación de la misma canalizando la no conformidad a través de los mecanismos que ofrece el marco legal de la sociedad, la asunción responsable de las consecuencias derivadas de la toma de decisiones propias y el reconocimiento de los límites de la propia libertad en donde se yergue la libertad del(a) conciudadano(a).

De acuerdo con Burgos (2013) “la libertad es palabra mágica que convoca los corazones (...) Parece tocar el núcleo de la persona de un modo más decisivo que el de la inteligencia y por eso desentrañar su sentido profundo es una tarea ineludible” (párr. 2519) si la pretensión es la de comprender a la mujer y al hombre de modo radical, no basta con la aproximación a una definición; se requiere considerar la libertad siendo conscientes de estar frente a un concepto complejo y fundamental de la estructura de la persona humana que exige ser explorada en sus diversas dimensiones desplegando un profundo análisis yendo hasta las implicaciones éticas y metafísicas desde la experiencia subjetiva, el auténtico hontanar de conocimiento.

Un hito fundamental en la exploración de la libertad lo constituye la evidencia de no ser precisamente una cualidad abstracta atribuible a las personas; antes bien, emerge como experiencia concreta y vivida. ¿Cuál es la manifestación de la libertad humana? La libertad humana se manifiesta en la capacidad de autodeterminarse, de tomar decisiones, de optar por algo descartando otras múltiples elecciones plausibles dentro de una inmensa variedad de elegibles; de modo que en línea con Wojtyła (2011) se tiene que “la libertad no es solo elección, sino autodeterminación de la persona a través de sus elecciones, lo cual resulta antropológicamente posible por el autodomínio y autoposesión propios de la persona” (p.53).

La experiencia subjetiva es punto inicial a partir del cual puede ser comprendida la libertad humana. Dentro de las dimensiones de esta se halla referenciada la “libertad de”, evocando precisamente cuando no se tropieza con obstáculos o impedimentos externos que coarten la capacidad de actuar sin tener ante sí óbice alguno. De otra parte, está también la “libertad para” comprendida como la capacidad de elegir o seleccionar entre varias opciones, de pretender la realización de algún proyecto; también, se halla la “libertad de querer” relacionada con la elección de los propios deseos que en la práctica significa autodeterminarse a un nivel que no es superficial, sino más profundo.

Dando una mirada retrospectiva, la visión de hombre que llegó a constituir el pensamiento antropológico griego marcó no en poco los tratados filosóficos que fueron surgiendo posteriormente, encontrándose en la contemporaneidad la presencia aún vigente de algunos postulados de la clásica forma griega de explicar la naturaleza sociable del hombre en razón a que no es un dios, como tampoco una bestia en la que el predominio del instinto conduce invariablemente a un obrar caracterizado por la irracionalidad. Si bien, se consideró el hombre como animal, no se le privó del reconocimiento de la razón, la extraordinaria facultad para regir los instintos; de modo que a diferencia de la bestia es capaz de convivir con otros y de aportar en la construcción de la civilización en el ámbito amado por los helenos, la πόλις.

De esto se colige que a la persona no se le aplica la calidad de libérrima, que sería el superlativo aplicable, en caso tal y en exclusiva, al totalmente otro, que es simultánea y absolutamente inmanente y trascendente. En ese orden de ideas emerge aparejada y ligada intrínsecamente con la libertad, la responsabilidad. Derivada de la capacidad de ser libres está la capacidad y competencia personal de asumir las propias acciones y las consecuencias demandadas de estas, convirtiendo a la persona en sujeto auténticamente moral, al que se le confiere dignidad y al que se le ofrece la intersubjetividad como el ámbito de desarrollo y ejercicio de la propia libertad, en donde también se halla la delimitación y los condicionamientos a la propia libertad en virtud del reconocimiento de las libertades de los otros.

Durante los dos primeros trimestres del presente año 2025, en clases tanto de Filosofía como de Educación Religiosa, Historia y de Educación Ética y en Valores Humanos, con alumnos de básica secundaria y de media vocacional, de ambas jornadas (mañana y tarde) se ha implementado la metodología de Aprendizaje Cooperativo (AC) fusionada con la metodología de Clase Invertida (CI), viabilizada con la implementación de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Esta armonización de metodologías halla su basamento en tres principios fundamentales, a saber: el liderazgo compartido, la interdependencia positiva y las prácticas solidarias y equitativas de las dinámicas de equipo en el marco de diferenciación identitaria frente al grupo en el supuesto comúnmente aceptado de que en el equipo cooperativo la inequidad se halla si no ausente, al menos muy limitada.

Los referentes teóricos que han permitido la articulación de estas metodologías han sido tomados de diversos autores. Así, de Piaget las etapas de desarrollo, la relevancia de las actividades grupales y el aprendizaje por descubrimiento; de Vygotsky la teoría sociocultural, sus tres zonas de desarrollo y la atmósfera cooperativa que facilita el aprendizaje; de los Hermanos Johnson sus aportaciones acerca de la interdependencia positiva, la responsabilidad personal y colectiva, la interacción estimuladora, las técnicas interpersonales y grupales y las evaluaciones en equipo; de Freire se han tomado los elementos del método psicossocial de alfabetización, la pedagogía crítica, de la pregunta y del oprimido y de Fals Borda la conjunción de la indagación sociológica con el compromiso político en beneficio de los sectores populares, el

método de Investigación Acción Participativa (IAP) que pretende no sólo conocer las necesidades sociales de una comunidad, sino también agrupar esfuerzos para transformar la realidad con base en las necesidades sociales.

Si bien, estas metodologías se imbrican en profunda compatibilidad dentro del horizonte pedagógico dinámico del socio constructivismo con las metodologías del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), específicamente en los grados del nivel de Básica Secundaria y, con el Enfoque del aprendizaje Basado en Evidencias (EBE) concretamente aplicable en el nivel de Media Vocacional, se han focalizado intencionalmente en el desarrollo de concienciación de la libertad, su ejercicio responsable y la rendición de cuentas frente a las funciones propias de cada uno de los cuatro cargos de liderazgo en el equipo de trabajo cooperativo, a saber: líder secretario(a), líder vocero(a), líder organizador(a) y líder coordinador(a), cuyo cometido responde a las necesidades de administración de la presentación formal de los informes de trabajo, la comunicación o socialización en ágora de los resultados del trabajo en equipo, la gestión de contralor sobre el uso de los bienes del equipo y la gestión de distribución equitativa de labores, respectivamente.

Se ha observado que desde el fondo emerge al escenario de la dinámica de trabajo del equipo cooperativo la cuestión relativa al ejercicio del poder. Si bien, al menos preliminarmente el principio de liderazgo compartido parece ser efectivo en desincentivar o frustrar los procedimientos derivados de un autoritarismo intolerable en un ámbito de formación humanista, caracterizado por su impronta democrática y civilista; sin embargo, definitivamente no parece inocular del todo frente a la tentación de ejercer la libertad empleando el poder derivado de su cargo para propiciarse una posición más estratégica y beneficiosa para sí mismo(a) y sus más allegados(as) frente a las legítimas prerrogativas de sus coequiperos(as).

La implementación de la propuesta pedagógica ha estado precedida por la sensibilización entorno a los llamados acuerdos de convivencia que gravitaron en el ámbito axiológico del respeto (de la identidad del(la) otro(a)), la responsabilidad, los buenos modales, la honestidad y el entrenamiento del buen carácter. Primero, en un ejercicio personal de introspección y, posteriormente, en un momento de socialización en el ágora de cada equipo; si bien, los equipos colaborativos fueron constituidos de modo aleatorio, la asignación y asunción de los cargos y sus respectivas funciones se hizo ya sea por acuerdo entre las partes o de persistir falta de consenso, se propuso optar por la estrategia del sorteo escribiendo los nombres de los cargos en papeles que serían seleccionados al azar.

La interdependencia positiva, como segundo principio crucial de la dinámica de trabajo en equipos colaborativos, establecida entre el encuentro de personas en el ejercicio de sus libertades a través de la ejecución de las funciones propias de sus cargos, se funda precisamente en la reciprocidad, el ejercicio de las atribuciones de cada cargo ha de estar sincronizado con las de los demás miembros, acondicionando las variables de tiempo y lugar para hacer

coincidir los ritmos personales en el marco de la consideración razonable de las diferencias que antes de ser tenidas por auténticos escollos, han de emerger como brillantes elementos de la riqueza en diversidad de los bienes humanos disponibles en el equipo.

En la práctica, la mayoría de las constituciones políticas de las naciones que han optado por sistemas de gobierno democrático tienen de suyo unos mecanismos institucionales de pesos y contrapesos que visibilizan no solo la diferenciación, especialización e interdependencia positiva de las ramas del poder público, toda vez que la estructura del Estado sea eficaz, eficiente y efectiva, posibilitando la extrapolación de este modelo ideal al funcionamiento de los equipos de trabajo cooperativo con evidente intencionalidad propedéutica, se tiene un escenario experimental de enseñanza y aprendizaje tanto a nivel personal como comunitario en donde se propicia el encuentro con los(as) otros(as) y con las nociones de libertad, de responsabilidad y de ejercicio equitativo del poder, es en la etapa de formación inicial de la vida donde la persona del estudiante interioriza y proyecta la asimilación de estas nociones ya sea en el ámbito del aula como fuera de esta.

Es en este momento donde a través de la experiencia personal del trabajo en equipo cooperativo se propicia la concienciación ética, el afianzamiento del juicio moral y la apropiación del conocimiento del marco legal vigente el cual emerge como parámetro de consenso para la reivindicación de sus propios derechos y el reconocimiento de las prerrogativas de los(as) otros(as), concluyendo que los límites de sus libertades son precisamente las libertades consagradas en la enunciación de los derechos de los(as) demás como la materialización social contemporánea de la máxima atribuida por diversas opiniones a Aurelio Agustín de Hipona: *"In necessariis unitas, in dubiis libertas, in omnibus caritas"*.

Inmersos en el dinamismo diligente esbozado del apotegma anteriormente enunciado, emerge la virtud de la caridad como el grado más elevado, en términos de trascendencia de lo meramente material, al que podría llegar el proceder de la persona, asociada a la libertad de voluntad, a ese signo de autodeterminación propuesto por Wojtyła, se diría hoy caracterizado por el querer consciente no solamente del propio bienestar, sino del bien común en donde el bien particular se entiende garantizado plenamente. En este orden de ideas, en línea con Burgos (2013), puede comprenderse además la íntima conexión entre la auténtica libertad y la búsqueda de la verdad, en razón a que aquella implica la capacidad de reconocer y de adherir a esta; en caso contrario en el que se verifique la desvinculación entre verdad y libertad, esta deviene en arbitrariedad, tiranía, despotismo, injusticia y, a la postre, en autodestrucción.

Así mismo, de acuerdo con González (2015) se constata en la obra de Wojtyła la experiencia entendida como el momento gnoseológico en que la verdad del ser personal, que es toda mujer y todo hombre, se manifiesta y que, una vez manifestada a la conciencia, pone en juego la libertad de obrar según un único criterio de validez universal: el respeto incondicionado por el valor de la persona.

La dimensión trascendente de la libertad abre un amplio horizonte de relación con el totalmente otro; estando, en cierto modo, supeditada esta conexión personal a la relación con los(as) otros(as) que a su vez está mediada por la consecución del bien común mediante el precepto moral áurico de hacer con los(as) otros(as) lo que se quiera que estos(as) hagan con uno(a). La aparición de la consideración filosófica en torno a la sociedad toma base sobre los postulados de la Antropología, yendo más allá del objeto de estudio de este tratado filosófico, se configura como disciplina autónoma que emerge del tronco multiseccular de la Filosofía, orientándose en pos de la búsqueda del conocimiento de un núcleo problemático nuevo, la sociedad y aportando sus consideraciones en orden a la construcción de un ámbito comunitario en el que la persona sea valorada en su pluridimensionalidad y ningún interés ajeno al bien común prorrumpa en detrimento de su dignidad y sus posibilidades legítimas de ser feliz, independientemente de su color de piel, religión, lengua, cultura, etnia, orientación sexual, procedencia, estrato socioeconómico, filiación política, etc. Inspirándose en Aurelio Agustín de Hipona y su invitación: “Procura que tu búsqueda sea tal, que puedas estar seguro de encontrar la verdad y que tu encuentro con la verdad sea tal, que puedas seguir buscándola” (Bardón, 1987).

CONCLUSIONES

La libertad no es un acto aislado de la persona humana, es más bien un proceso dinámico que se despliega en pos de la búsqueda de un fin, de una meta, un objetivo, un bien específico; por ello, se halla relacionada con la voluntad, la capacidad de elección y el deseo, siendo este último el motor que la pone en marcha sin determinarla, uniéndose a la inclinación hacia un fin. Las personas solo se movilizan por aquello que consideran valioso, deleitable o deseable.

Por su parte, a la voluntad le corresponde permitir a cada persona elegir entre diferentes opciones, autodeterminándose en la consecución de un fin previsualizado; para ello le posibilita la capacidad de evaluar, deliberar, sopesar ventajas o desventajas y tomar decisiones cuyas consecuencias habrá de asumir. Es pues la herramienta por excelencia para ejercer la libertad.

La fórmula que expresa la estructura esencial de la libertad de la persona humana es precisamente el “yo quiero algo”; teniendo de suyo una estructura tripartita dado que implica un sujeto, pretende ejecutar un acto para obtener un objeto; se corresponde al “yo”, el “querer” y el “algo”, respectivamente y tiene un carácter teleológico e intencional, apunta su dirección de modo ineludible hacia un fin específico el cual ha de identificarse con la búsqueda del bien para constatar que la libertad es auténtica.

La propuesta pedagógica, descrita anteriormente, orientada al descubrimiento, identificación y afianzamiento del ejercicio de la libertad y subordinación de la gestión del poder a la consecución del bien común ha tropezado con los obstáculos que opone un contexto so-

cioeconómico complejo: personas limitadas por los exiguos bienes materiales, en razón a los modestos ingresos de sus familias que por obligación tienen que acomodarse en reducidos espacios físicos, cuyas dimensiones no garantizan algunas de las necesidades para el óptimo desarrollo de hábitos de estudio y disciplina en la asunción de rutinas de elevada productividad intelectual y el frecuente afrontamiento de privaciones ya sea porque la violencia los expulsó de sus tierras o porque tuvieron que caminar miles de kilómetros para sentirse de nuevo libres asumiendo la difícil condición de inmigrantes, la mayoría de las veces indocumentados, sometidos a casos esporádicos de xenofobia y/o aporofobia, pero con la voluntad de salir adelante laborando honradamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Burgos, J.M. (2013). *Antropología: Una guía para la existencia*. Ediciones Palabra.
- _____ (2015). *La experiencia integral: Un método para el personalismo*. Ediciones Palabra.
- González, C. (2015). *Fenomenología, Ontología y Ética. La fundamentación de la moral en Karol Wojtyła*. Editorial Biblos, Paideia Fenomenológica.
- Mella, O. (1998). *Naturaleza y Orientaciones Teórico- Metodológicas de la Investigación Cualitativa*. En: <http://pato.padilla.googlepages.com/mella.pdf>
- Quiles, I. (1984). *Filosofía de la educación personalista*. Ediciones Depalma.
- Quintana, L. y Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencia Afines*, vol. 16, núm. 2, pp. 73-80.
- Santamaría-Rodríguez, J., Nieto, J. y Pérez, J. (2020). *Aproximaciones práctico-teóricas en educación popular. Trayectorias y metodológicas desde la sistematización de experiencias*. En L. Sañudo y H. Ferreyra (Coords.), *Miradas y Voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa*. Comunicarte y Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- Wojtyła, K. (2011). *Persona y Acción*. Ediciones Palabra.
- Wojtyła, K. (2011). *Persona y acción* (R. Mora, Trad.; J. M. Burgos, Ed.). Madrid: Palabra. (Obra original publicada en polaco en 1969, edición española de 2011).

COMPROMISO ÉTICO DE LOS FUNCIONARIOS PÚBLICOS EN COLOMBIA: FORMACIÓN CIUDADANA COMO ESTRATEGIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA CORRUPCIÓN

Clave del trabajo: I_007

Arturo Herreño Marín

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - UNICATÓLICA- Santiago de Cali, Colombia

aherreno@unicatolica.edu.co

Jenny Jazmín Gómez Murcia

Asociación Civil Tietacarmau Pro-Igualdad – Comité Mundial SIODS - Durango, México

jennyjjazzgom@gmail.com

Edgar Alonso Vanegas Carvajal

Universidad de San Buenaventura Medellín - Medellín, Colombia

edgar.vanegas@usbmed.edu.co

RESUMEN

La corrupción en Colombia constituye un desafío estructural que exige transformar la cultura ciudadana y la ética pública. Pese a dos décadas de formación ciudadana, los avances en transparencia y apropiación del bien público han sido limitados, lo que evidencia la necesidad de rediseñar la formación ética de los funcionarios. Este estudio, con enfoque hermenéutico-crítico y metodología de la escuela de Frankfurt, combinó revisión teórica y trabajo de campo mediante focus groups con servidores públicos (en desarrollo). Los resultados subrayan la importancia de superar modelos tradicionales, adoptando metodologías activas y colaborativas que promuevan el liderazgo ético y la deliberación pública. Ejemplos como la Escuela Ciudadana Anticorrupción resaltan el valor de la pedagogía crítica y la educación comunitaria, integrando dilemas éticos reales y la participación en la toma de decisiones. Prevenir la corrupción implica renovar las prácticas educativas, articulando ética pública y metodologías participativas para fortalecer el compromiso y la integridad institucional.

ABSTRACT

Corruption in Colombia constitutes a structural challenge that demands the transformation of civic culture and public ethics. Despite two decades of civic education, progress in transparency and the stewardship of public goods has been limited, highlighting the need to redesign the ethical training of public officials. This study, grounded in a hermeneutic-critical approach and the Frankfurt School methodology, combined theoretical review with fieldwork through focus groups with public servants (in progress). The results emphasize the importance of moving beyond traditional models by adopting active and collaborative methodologies that promote ethical leadership and public deliberation. Examples such as the Anti-Corruption Civic School underscore the value of critical pedagogy and community education, integrating real ethical dilemmas and participatory decision-making. Preventing corruption requires renewing educational practices by linking public ethics with participatory methodologies to strengthen commitment and institutional integrity.

PALABRAS CLAVE:

Ética de lo público, Formación ciudadana, Innovación pedagógica, Prevención de la corrupción, Participación democrática

KEYWORDS:

Public ethics, Citizenship education, Pedagogical innovation, Corruption prevention, Democratic participation

INTRODUCCIÓN

La corrupción se ha convertido en un desafío para la sociedad, generando impactos políticos, sociales, económicos e institucionales, lo que plantea el reto académico de transformar tanto la cultura ciudadana como la ética pública. En las últimas dos décadas, el Estado colombiano ha consolidado políticas de formación ciudadana a nivel nacional y regional, orientadas a fortalecer la transparencia y la apropiación del bien público. Estas políticas confirman que la educación es fundamental para mejorar la gobernabilidad y prevenir prácticas corruptas en todos los niveles. Un referente destacado es Antanas Mockus, quien como alcalde de Bogotá (1995-1997 y 2001-2004), promovió procesos innovadores de formación ciudadana para transformar la gestión pública. Su enfoque pedagógico, centrado en convertir cada acción gubernamental en una oportunidad educativa, se plasmó en el programa de cultura ciudadana, que apostó por modificar hábitos y creencias sobre el cumplimiento de las normas, la convivencia y el respeto por lo público. Mockus y su equipo implementaron metodologías activas y estrate-

gias simbólicas, como la “ley zanahoria”, articulando pedagogía, creatividad y ética en la administración pública, logrando avances significativos en convivencia y gobernabilidad mediante la ética ciudadana. Sin embargo, estos avances han resultado insuficientes, evidenciando la limitada eficacia de los modelos pedagógicos convencionales en la formación ciudadana (MEN, 2004, 2011).

Esta situación lleva a plantear alternativas complementarias a la formación ética de los servidores públicos, apostando por una formación ciudadana centrada en lo público, que forme ciudadanos y funcionarios comprometidos con la democracia, la ética de lo público, la integridad y la transparencia. Se busca ciudadanos respetuosos de las diferencias, defensores de los bienes públicos, capaces de contribuir a los procesos colectivos y preferir los acuerdos para resolver conflictos. Dichos principios son pilares esenciales para fortalecer la integridad institucional y social. Así, la ética de lo público y la formación ciudadana deben entenderse como un proceso transformador y colectivo, capaz de generar diálogo, corresponsabilidad y compromiso en la gestión pública.

El presente estudio adopta un enfoque hermenéutico-crítico, inspirado en la Escuela de Frankfurt, integrando revisión teórica y conceptual con trabajo de campo (en desarrollo) mediante grupos focales con funcionarios públicos, estudiantes de programas afines a la gestión pública y ciudadanos interesados en la formación ciudadana, seleccionados por su relación con la ética pública y la lucha contra la corrupción, garantizando una representatividad adecuada. El objetivo es analizar el modelo de formación ciudadana en Colombia, su relación con la ética pública y su aplicabilidad actual, para proponer estrategias que fortalezcan la formación ética de los funcionarios y aseguren su compromiso con el manejo adecuado de los bienes públicos.

Se destacan iniciativas como la Escuela Ciudadana Anticorrupción y el Movimiento Ciudadano Anticorrupción (Transparencia por Colombia), la Cátedra Colombiana de Ciudadanía, Integridad y Lucha Contra la Corrupción (Universidad Nacional), y el Monitor Ciudadano de la Corrupción (Observatorio de Transparencia por Colombia). Estas propuestas, desde diversos sectores, reflejan el interés social por mitigar la corrupción y ejemplifican la aplicación de metodologías activas y participativas en la formación ciudadana, integrando dilemas éticos reales y la deliberación pública como mecanismos para fortalecer el compromiso ético en el servicio público.

La investigación se alinea con la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 16, que exhorta a reducir la corrupción y lograr una gestión pública más transparente y responsable. Este trabajo busca analizar integralmente el modelo de formación ciudadana en Colombia, su vínculo con la ética pública y su aplicabilidad, con miras a proponer estrategias que fortalezcan la formación ética de los funcionarios y garanticen su compromiso con los bienes públicos.

La literatura sobre ética pública y formación ciudadana identifica algunos enfoques: el normativo-legalista, el de competencias ciudadanas, el pedagógico transformador o crítico, entre otros. Respecto al enfoque normativo-legalista centra la acción educativa en la transmisión de normas y valores abstractos, privilegiando la instrucción vertical y la disciplina institucional (MEN, 2004; MEN, 2011), aunque ha demostrado ser insuficiente para promover la autonomía moral y una ética pública genuina (Bautista, 2009; Vanegas et al., 2020).

En contraste, el enfoque de competencias ciudadanas, adoptado oficialmente en Colombia desde la primera década del siglo XXI, enfatiza el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas indispensables para la vida democrática y el compromiso con lo público (Chaux et al., 2004). Pese a ser un avance curricular, su impacto sigue limitado por barreras estructurales y la resistencia a abandonar prácticas tradicionales (MEN, 2011).

Por otro lado, el enfoque pedagógico transformador o crítico sostiene que la ética pública y la formación ciudadana requieren procesos participativos y situados, donde el aprendizaje se construye en la confrontación reflexiva de dilemas éticos, la deliberación y la corresponsabilidad social (Freire, 1970). Este paradigma, influenciado por la pedagogía crítica y la teoría de la democracia radical, afirma que solo la educación activa, participativa y contextualizada puede movilizar un compromiso ético arraigado y sostenible en la gestión pública.

El programa Cultura Ciudadana en Bogotá es ejemplo internacional por su capacidad para articular políticas de formación cívica, símbolos compartidos, rituales sociales y metodologías lúdicas orientadas a transformar la subjetividad colectiva y las prácticas cotidianas. La lógica del “saldo pedagógico”, propuesta por Mockus y documentada en análisis académicos, resalta la importancia de que cada política estatal deje aprendizajes duraderos y fomente una ética basada en la reciprocidad y la confianza (Rodríguez et al., 2007).

Otras experiencias, como la Escuela Ciudadana Anticorrupción de Transparencia por Colombia y la Cátedra Colombiana de Ciudadanía e Integridad, han promovido metodologías activas, deliberativas y colaborativas para la formación ética de funcionarios y ciudadanos (IIP-UNESCO, 2019). Estas iniciativas demuestran que la construcción de capacidades éticas y la prevención de la corrupción requieren espacios de formación centrados en la reflexión crítica, el análisis de casos reales y la participación democrática activa (Vanegas et al., 2020).

Sin embargo, el impacto de estas experiencias sigue siendo excepcional frente a la inercia institucional y los desafíos de los esquemas burocráticos y jerárquicos en el aparato estatal.

METODOLOGÍA

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo, hermenéutico-crítico, inspirado en la tradición de la Escuela de Frankfurt. Esta perspectiva reconoce la importancia de comprender el fenómeno de la corrupción y la formación ciudadana en su complejidad social, cultural e insti-

tucional, priorizando el análisis interpretativo y crítico de los discursos, prácticas y contextos de los servidores públicos en Colombia (Bautista, 2009; Vanegas et al., 2020).

La investigación articula dos componentes fundamentales:

1. Revisión teórico-conceptual: Se realizó un amplio análisis documental de literatura científica, políticas públicas y marcos normativos relevantes sobre formación ciudadana, ética pública y corrupción en Colombia y América Latina. Esto incluyó estudios académicos (Henaó, 2018; Chaux et al., 2004; Espinosa, 2019; Freire, 1970), informes institucionales (MEN, 2004; 2011; IIP-UNESCO, 2019), reportes de observatorios y experiencias emblemáticas como el programa de cultura ciudadana de Antanas Mockus y las iniciativas lideradas por entidades como Transparencia por Colombia y la Universidad Nacional.
2. Trabajo de campo – Investigación empírica: Se vienen implementando grupos focales (“focus group”) con servidores públicos de varias entidades estatales y estudiantes universitarios, seleccionados bajo muestreo teórico y con criterios de heterogeneidad institucional, territorial y profesional. Los grupos focales y su análisis permitirán explorar las percepciones, experiencias y prácticas de los participantes respecto a la formación ética recibida y su incidencia en la prevención de la corrupción. Para la recolección de información se utilizaron guías de preguntas abiertas y matrices FODA, buscando profundizar en los desafíos, oportunidades y propuestas de mejora percibidas por los actores clave.

El análisis de los datos cualitativos se realizó mediante técnicas de codificación temática y categorial (Gibbs, 2018), apoyado en el uso del software especializado NVivo 12 (QSR International, 2020), lo que garantizó rigor en la organización, sistematización y triangulación de los hallazgos.

Adicionalmente, el diseño metodológico prevé la confrontación colectiva y participativa de los hallazgos por parte del equipo investigador, con el propósito de validar e interpretar críticamente los resultados. Este proceso incluye la identificación de buenas prácticas, vacíos y posibilidades de innovación educativa, así como la elaboración de recomendaciones para el fortalecimiento de las políticas públicas de formación ética y ciudadana.

La metodología se encuentra alineada con los principios de la Agenda 2030 y el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 16, así como con el paradigma crítico-propositivo que orienta la producción y apropiación social del conocimiento en temas de ética pública y ciudadanía transformadora.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis documental permitió identificar los enfoques principales, las políticas públicas y los marcos normativos vigentes en Colombia sobre la formación ciudadana y la ética pública en relación con la prevención de la corrupción. Los hallazgos más relevantes son los siguientes:

1. Predominio del enfoque de competencias ciudadanas: Desde la primera década del siglo XXI el Estado colombiano, a través del Ministerio de Educación Nacional, ha institucionalizado la formación ciudadana en todos los niveles del sistema educativo (MEN, 2004; MEN, 2011). El modelo de competencias ciudadanas se ha convertido en referente, adoptando un enfoque transversal para promover valores como el respeto, la participación democrática y la responsabilidad en el manejo de lo público (Chaux et al., 2004).
2. Limitaciones de los modelos pedagógicos tradicionales: A pesar de los avances normativos, la literatura y los informes oficiales reconocen que la implementación efectiva de estas políticas ha estado mediada, en gran parte, por metodologías tradicionales, centradas en la mera instrucción normativa y la transmisión vertical de valores (Bautista, 2009; MEN, 2011). Esto ha limitado el desarrollo de capacidades críticas y el verdadero compromiso con la ética pública.
3. Importancia de la ética de lo público: Diversos autores subrayan la necesidad de concebir la ética pública y la formación ciudadana no solo como cumplimiento de normas, sino como procesos de construcción colectiva y crítica que permitan a los ciudadanos y funcionarios desarrollar autonomía moral, sentido de corresponsabilidad y apego a los bienes públicos (Freire, 2000; Vanegas et al., 2020).
4. Emergencia de iniciativas pedagógicas innovadoras: El análisis destaca experiencias innovadoras como la Cultura Ciudadana de Bogotá (Mockus), la Escuela Ciudadana Anticorrupción de Transparencia por Colombia y la Cátedra Colombiana de Ciudadanía e Integridad de la Universidad Nacional, que han articulado metodologías activas, deliberativas y participativas en la formación ética.
5. Brecha entre normatividad y práctica social: Los documentos y estudios coinciden en que, aunque la política de formación ciudadana está presente, persiste una brecha relevante entre la normatividad, los marcos de política y la realidad educativa e institucional. Se evidencia una débil articulación entre los programas de formación y los contextos sociales e institucionales donde la corrupción sigue siendo estructural.

La ética en el servicio público no puede considerarse como un fenómeno aislado de la sociedad; sino que constituye el resultado de varios eslabones del diario vivir de nuestros pueblos, que ejercida de manera adecuada contribuye al desarrollo del país y la región. Es una

suerte de antídoto contra el veneno de la corrupción, que debe suministrarse de manera permanente (MEN, 2011; Herrera, 2020).

El análisis documental confirma que la política pública colombiana reconoce la educación ciudadana y la ética de lo público como caminos esenciales para el fortalecimiento institucional y la prevención de la corrupción. Sin embargo, se constata una tensión persistente entre la apuesta normativa y la realidad de su implementación. Si bien existe un marco rico en principios y orientaciones, los modelos dominantes han privilegiado la instrucción y la normatividad sobre prácticas pedagógicas transformadoras.

La literatura consultada sugiere que para enfrentar la corrupción, la formación ética debe superar el enfoque punitivo y legalista y avanzar hacia modelos críticos, dialógicos y participativos que fortalezcan la autonomía, la deliberación y el liderazgo socialmente responsable (Freire, 1970).

Las experiencias pedagógicas innovadoras revisadas actúan como referentes de cambio al demostrar la efectividad de metodologías activas en la formación ciudadana y la ética pública. Sin embargo, estos ejemplos aún no han sido apropiados de forma estructural y generalizada por el sistema educativo ni por la administración pública.

En suma, el análisis documental evidencia la urgencia de renovar el enfoque de la formación ciudadana y ética pública en Colombia, articulando los desarrollos normativos con metodologías activas y transformadoras que vinculen la formación ética con la práctica real en las instituciones y en la vida pública.

CONCLUSIONES

- La corrupción en Colombia no puede ser combatida únicamente desde la normatividad; requiere fortalecer la formación ética mediante pedagogías activas y críticas que promuevan el pensamiento reflexivo y la corresponsabilidad en los funcionarios públicos.
- Los modelos educativos deben superar la transmisión vertical de conocimientos, integrando dilemas éticos reales y mecanismos de participación democrática para un compromiso auténtico con el bien público.
- La educación ética debe ser un proceso de transformación social que fortalezca la autonomía moral y el liderazgo público, indispensable para la prevención efectiva de la corrupción.
- Es indispensable continuar evaluando el impacto de estas metodologías innovadoras en la reducción de la corrupción a nivel institucional y nacional, integrando mediciones cualitativas y cuantitativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, Ó. A. (2018). El oficio del corrupto y el detrimento al erario en el modelo territorial de Estado centralista-clientelista colombiano. En J. C. Henao, & A. R. Zárate, *Corrupción en Colombia. Tomo 4: Corrupción, Estado e instrumentos jurídicos* (pág. 305). Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- Bautista, O. D. (2009). Ética pública y buen gobierno. Fundamentos, estado de la cuestión y valores para el servicio público. México: Instituto de Administración Pública del Estado de México
- Bautista, O. D. (2009). Necesidad de la ética pública. Serie 1. Cuadernos de ética para los servidores públicos. México.
- Bautista, O. D. (Coord.), (2019). Ética pública frente a la corrupción. Instrumentos éticos de aplicación práctica. México: Instituto de Administración Pública del Estado de México-IAPEM
- Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A.M. (2004), Competencias Ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas. Ediciones Uniandes
- Espinosa Galán, V. E. (30 de mayo de 2019). *El Nuevo Siglo*. Obtenido de Ética pública y corrupción: <https://www.elnuevosiglo.com.co/nacion/etica-publica-y-corrupcion>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores
- Henao, J. C., & Ortiz Escobar, D. a. (2018). Corrupción en Colombia. Tomo 2. Enfoques sectoriales sobre corrupción. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Herrera, P. (28 de agosto de 2020). *Revista Opción S*. Obtenido de Ética y corrupción en el servicio público: <https://opcions.ec/portal/2020/08/28/etica-y-corrupcion-en-el-servicio-publico/>
- <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/42456> <https://www.transparency.org/en/cpi/2023>
- IIP-UNESCO (2019). Ética y corrupción en la educación. Un programa para fortalecer capacidades. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/>
- International Transparency. Corruption Perceptions- index 2023.
- López, L.D. (2022). *Desfragmentando la formación ciudadana en Colombia a la luz de la me-reología ¿Análisis de un fracaso?* [Tesis de doctorado en Educación, Universidad de San Buenaventura, Medellín]
- Mazorra, D., Isaza, C., & Rojas, H. (2018). Entornos comunicativos y percepción de corrupción en Colombia 2016. En J. C. Henao, & C. Isaza, *Corrupción en Colombia. Tomo 1: Corrupción, política y sociedad* (pág. 43). Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- MEN (2004). Comprensiones sobre ciudadanía. Bogotá D.C.
- MEN (2004). Estándares básicos de competencia ciudadanas. ¡Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer Ministerio de Educación Nacional. Ministerio de Educación Nacional.

- Oscar, D.B. (2007). La ética en la gestión pública. Fundamentos, estado de la cuestión y proceso para la implementación de un sistema ético integral en los gobiernos. [Tesis Doctoral, Departamento de Ciencias Políticas y Sociología, Universidad Complutense de Madrid], Madrid.
- Rodríguez, A. C., Ruíz León, S. P., & Guerra, Y. M. (2007). Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia. *Revista Educación Y Desarrollo Social*, 1(2), 140–157. <https://doi.org/10.18359/reds.700>
- Ruíz López, C. E. (2018). Estudio introductorio. El desafío de combatir la corrupción privada en la sociedad del riesgo. En J. C. Henao, & C. E. Ruíz López, *Corrupción en Colombia. Tomo 3: Corrupción privada* (pág. 28). Bogotá: Universidad Externado de Colombia
- Ruiz, A., & Chaux, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. Bogotá D.C., Colombia: ASCOFADE.
- Sánchez Fontalvo, I.M. (2006). Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia. Evaluación participativa de un programa de formación del profesorado de básica secundaria y media académica en la ciudad de Santa Marta-Colombia [Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona].
- Vanegas-Carvajal, E. A., Moreno-López, V., & Echeverri-Rendón, p. (2020). Ética de lo público: formar para la integridad humana y profesional en el contexto de la educación superior en Colombia. *Revista CS*, 297-325. doi: <https://doi.org/10.18046/recs.i31.3251>

EDUCACIÓN PATRIMONIAL, FORTALECIMIENTO DEL CAPITAL CULTURAL INDIVIDUAL Y LA IDENTIDAD DE JÓVENES UNIVERSITARIOS.

Clave del trabajo: I_008

Bedilia Marina Medina Toriz^{1*}

¹Universidad Autónoma de Coahuila, Unidad Laguna. Torreón, Coahuila, México

*correo electrónico: medina_b@uadec.edu.mx

RESUMEN

La identidad de los jóvenes universitarios está en una constante exposición a la pérdida de sus rasgos culturales particulares, debido al contexto globalizado en que se encuentran.

Frente a esta situación, resulta pertinente abordar el fenómeno desde una perspectiva emergente. En ese sentido, es factible considerar la Educación Patrimonial como constructo teórico que propone un espacio de reflexión transdisciplinar sobre lo cultural. Desde la concepción, apropiación, gestión y desarrollo del patrimonio cultural se puede implementar como una herramienta con la cual los jóvenes universitarios sean orientados a visualizar de manera consciente lo que significa el patrimonio cultural para su identidad y las implicaciones de riesgo en que se encuentra al confrontarse cotidianamente con las imposiciones globalizadoras.

Mediante una revisión de la literatura y como parte del proceso de investigación doctoral de la autora, se presenta este ensayo teórico para abordar el fenómeno.

PALABRAS CLAVE:

Educación Patrimonial, Patrimonio Cultural, Identidad, Jóvenes universitarios.

ABSTRACT

The identity of young university students is constantly exposed to the loss of their cultural traits due to the globalized context in which they find themselves.

Given this situation, it is pertinent to approach the phenomenon from an emerging perspective. In this sense, it is feasible to consider Heritage Education as a theoretical construction that proposes a space for transdisciplinary reflection on culture. From the conception, appropriation, management, and development of cultural heritage, it can be

implemented as a tool with which young university students can be guided to consciously visualize what cultural heritage means for their identity and the risk implications they face when confronted daily with globalizing impositions.

Through a review of the literature and as part of the author's doctoral research process, this theoretical essay is presented to address the phenomenon.

KEYWORDS:

Heritage Education, Cultural Heritage, Identity, Young University Students.

“El valorar, restaurar, proteger el patrimonio cultural
es un indicador claro de la recuperación,
reinención y apropiación de una identidad cultural”
(Molano L., O. L., 2007, p. 84)

La Educación Patrimonial es una construcción teórico-metodológica que se ha desarrollado desde un enfoque pedagógico, específicamente aquel centrado en el proceso de enseñanza. Como estrategia aplicada en entornos educativos y aulas, provee del escenario para abordar el patrimonio local o regional, natural o cultural, material o inmaterial e institucionalmente gestiona su conocimiento, comprensión y significados de forma legítima, además de su uso, disfrute, cuidado y preservación, suscitando el diálogo y socialización como parte de la identidad y a su vez, como sustancia de los capitales culturales con los que interactúa cotidianamente cada persona.

Otros entornos propicios para la interacción con el patrimonio cultural se encuentran en los museos de las localidades, casas de cultura o recintos culturales, fiestas, ferias, tradiciones, espacios públicos de socialización en donde las manifestaciones culturales vigentes y contemporáneas de la comunidad conforman la producción del patrimonio mismo.

Desde la etimología latina, y de acuerdo con Valbuena (1829), *patrimonium* significa, “bienes que se poseen de los padres” (p. 598). Bienes que se heredan del padre, de *pater* – padre y *munus* – deber o don. Y en este sentido, se ha entendido como patrimonio cultural, el conjunto de conocimientos, bienes y valores, que una sociedad produce y a su vez transmite, hereda, a las nuevas generaciones de forma dinámica mediante el transcurso de su vida cotidiana y forma parte de su identidad cultural.

El patrimonio dice Choay (2007):

(...) está enlazado en su origen a las estructuras familiares, económicas y jurídicas de una sociedad estable, arraigada en el espacio y el tiempo. Recalificado por diversos adjetivos, (genético, cultural, histórico, etc.) que lo han trans-

formado en un concepto “nómada”, el término prosigue hoy una trayectoria diferente y resonante (p. 7).

Bonfil (2013), entiende como patrimonio cultural del pueblo a ese acervo de elementos culturales – tangibles unos, intangibles los otros – que una sociedad determinada considera suyos y de los que echa mano para enfrentar problemas (...) formular e intentar realizar sus aspiraciones y sus proyectos; para imaginar, gozar y expresarse (p. 31).

Ambos autores consideran que el patrimonio es un elemento fundamental para la construcción de la identidad. Choay considera las estructuras de larga duración en las que se arraiga mientras que Bonfil manifiesta la función activa del patrimonio cultural, es útil como recurso dinámico que las personas emplean para su comunicación y desarrollo, es una herramienta noble que se adapta en el devenir.

La diversidad de productos culturales que una sociedad genera y a la que le pertenecen, fortalece su identidad, promueven el desarrollo, creatividad e innovación, y le provee de continuidad cultural y cohesión social. (Florescano, 1993). En esta diversidad de productos culturales podemos citar su historia personal y familiar, el desarrollo de su comunidad, los mitos y ritos de origen, los entornos naturales protegidos o sitios naturales rituales; la música, danzas o cantos propios de la región cultural, los alimentos y gastronomía tradicionales que han sido parte fundamental de su vida, el arte y la arquitectura del lugar donde habita, las celebraciones y festividades religiosas o civiles en las que se involucra o a las que reconoce y disfruta, las fiestas y carnavales o bailes comunitarios, los vestigios arqueológicos pertenecientes a las culturas ancestrales y originarias desde donde provienen sus antepasados, los conocimientos, técnicas y herramientas silvoagropecuarias, alfarería, cestería, pintura, peletería, laudería, herrería, carpintería, entre otros; la preservación del paisaje y la fauna que lo habita, la producción de pintura, escultura, arte y artesanía, teatro, literatura y tecnologías, constituyen su patrimonio inmediato, conforman la sustancia de sus capitales culturales, consiste en un conocimiento no solo conceptual y significativo sino operacional, aplicable plausible y plenamente en el desarrollo de su vida a través del sin fin de interacciones sociales con las que se expresa, comunica, intercambia y significa.

Dentro del patrimonio cultural con el que se cuenta, también se dan cita: el lenguaje, sistema de símbolos y significaciones que subyacen de sus etnométodos, es decir:

Métodos o estrategias que las personas utilizan en su vida cotidiana para llevar a cabo sus acciones y comunicarlas con sentido, para que sean entendidas de manera eficiente y reconocidas por los demás, dentro de la comunidad. (Garfinkel, 2006, p. 1)

Estas interacciones eficientes que manifiestan los capitales culturales de una comunidad en una microescala alcanzan su protección mediante organismos mundiales. En el ámbito internacional mediante la Convención sobre Patrimonio Mundial Cultural y Natural (1972) y la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial (2003), por parte de

la UNESCO se establecieron los principios fundamentales para el cuidado y preservación del patrimonio cultural, enfatizando el papel principal que debe tener el Estado a este respecto.

Sin embargo, aun cuando la preocupación por su conservación alcanza la esfera del Estado a nivel mundial, se observa una discontinuidad en tanto las maneras y la velocidad con que se preserva el patrimonio cultural.

Una de las estrategias de preservación desde la base de su conocimiento y conservación ha sido mediante la implementación de una Educación Patrimonial, sin embargo, su orientación pedagógica fundamentalmente se ha dirigido hacia las infancias y pierde continuidad y acompañamiento durante el proceso de desarrollo personal y formación académica profesional en los jóvenes universitarios, quienes de manera voluntaria eligen o desestiman esas manifestaciones y producciones culturales propias de su identidad, abrazándolas o desechándolas en función de la utilidad que les provee y en relación directa e indirecta con las producciones culturales globales, cercanas a través de las redes sociales con las cuales se minimiza o en su caso discrimina totalmente su propio capital cultural, ese acervo que además de conocer, domina, le da sentido a su vida en comunidad y le ofrece las herramientas para comunicarse con sus pares.

De acuerdo con Bourdieu (2000), los capitales culturales se conforman a través del conjunto de recursos culturales no materiales que las personas poseen y de los cuales hacen uso para sus interacciones dentro de la sociedad, y serán tan ventajosos o no según su cualidad.

En este sentido, la manifestación del capital cultural se expresa en tres modos: el *habitus*, adquirido por su socialización y educación en la comunidad, es *el saber ser y saber hacer*, su entendimiento de las formas de proceder (gustos, modales, lenguaje, percepción y valoración del mundo) inherente a su conocimiento cultural. El capital cultural objetivado, es decir los productos objeto o bien material, resultado del capital cultural incorporado que da significado y valor (obras de arte, instrumentos musicales, tecnología material). El capital cultural institucionalizado, que consiste en el reconocimiento formal del capital cultural en términos de conocimiento adquirido (certificaciones, diplomas, títulos académicos o acreditaciones legítimas) como ejemplo de ello el resultado de una formación profesional universitaria, un capital institucionalizado y de tipo intelectual.

La concepción institucionalizada del patrimonio cultural va más allá de la legitimación y validación que las instituciones sociales otorgan al bagaje de conocimientos formales de los jóvenes. Esta perspectiva ahora institucionaliza también la producción, la apropiación y la resignificación de esos capitales culturales, un avance facilitado por una Educación Patrimonial que ha evolucionado considerablemente en esa misma línea.

En Brasil se acuñó el concepto de Educación Patrimonial a través de la Guía básica de Educación Patrimonial formulada por Horta, et al. (1999) para promover y orientar las prácticas de educación patrimonial en el país.

A partir de esta propuesta se desarrolló una tendencia de estudios sobre el patrimonio y la didáctica de este, que ha tenido gran auge en países como España, Estados Unidos, Chile, y otros de menor escala (Fontal, 2017).

Diferentes líneas de investigación han conformado la Educación Patrimonial. A saber, es posible mencionar las siguientes:

1) Educación Patrimonial desde la política cultural y gestión del Estado, que alberga el desarrollo de programas para valorar el patrimonio cultural y garantizar el acceso a la cultura, por ejemplo: Plan Nacional de Educación Patrimonial en España (Fontal et al., 2024).

2) Educación Patrimonial desde la institución educativa: intervenciones pedagógicas en los diferentes niveles de enseñanza para diseñar aprendizajes y contenidos didácticos, por ejemplo: para la formación de futuros docentes, González-Monfort (2020) propone una Educación Patrimonial a futuros docentes que enseñen y transmitan el valor del patrimonio cultural y natural a sus alumnos; Rodríguez et al. (2020), en Cuba proponen la Educación Patrimonial en la licenciatura de Geografía con apoyo del *Mobile Learning*; Montanares et al. (2018), estrategia de enseñanza para la valoración de los bienes patrimoniales como artefactos de gestión en Chile; Fontal Merillas & Ibáñez Extreberria (2015), estrategias e instrumentos para una Educación Patrimonial, disciplina clave para la gestión, custodia y transmisión de los bienes patrimoniales por parte de sus propietarios simbólicos; Cantón (2009), en México presenta una estrategia pedagógica de Educación Patrimonial para el desarrollo de una formación ciudadana cívica y ética, el patrimonio se concibe como producción cultural a partir de la acción pedagógica permanente y sistemática a lo largo de toda la vida; Teixeira (2006) desarrolló una Educación Patrimonial, en tres escuelas públicas para la formación básica al norte de Río de Janeiro, con el objetivo de difundir la noción de patrimonio cultural para contribuir en su entendimiento y preservación.

3) Educación Patrimonial desde la acción social y participativa: con González-Monfort (2019), la Educación Patrimonial es un proceso para la formación de una ciudadanía crítica a través de la valoración del Patrimonio; Blas et al. (2018) presentan estudios sobre el patrimonio agroalimentario en México, para impactar y resignificar el valor y consumo de productos alimentarios como bienes patrimoniales culturales anclados al territorio; Herrera (2013) considera el patrimonio cultural inmaterial en el Cantón Mera de Ecuador mediante entrevistas y talleres participativos con la comunidad; García (2009) sugiere que la Educación Patrimonial propende a la construcción de significados enfocado en las percepciones, conocimientos y valores de la sociedad que reconoce sus bienes materiales como recursos de aprendizaje.

Estas aproximaciones a una Educación Patrimonial han ido esclareciendo el escenario de investigación en torno a la consciencia sobre el patrimonio y los bienes culturales patrimoniales que lo representan, como parte fundamental de una ciudadanía, proactiva, relacional,

discursiva, valorativa, gestora y productora de esos bienes que le son propios y enriquecen sus capitales de forma intrínseca a su identidad cultural.

El patrimonio cultural y los capitales forman la base fundamental de la memoria histórica de una sociedad y comprender esta memoria permite entender que el pasado y toda su herencia dan cuenta del origen, pero a su vez, en un sentido de continuidad histórica y dinámica permiten interpretar y significar en el presente y de manera prospectiva en el futuro.

En palabras de Nora (2008):

Identidad remite a una singularidad que se elige, una especificidad que se asume, una permanencia que se reconoce, una solidaridad hacia sí misma que se pone a prueba. Memoria significa a la vez recuerdos, tradiciones, costumbres, hábitos, usos, y cubre un campo que va de lo consciente a lo inconsciente a medias. Y patrimonio pasó directamente del bien que se posee por herencia al bien que nos constituye. (p. 193)

La identidad como construcción social, tiene a la cultura en su amplia expresión como marco de referencia, incluye el lenguaje, sistema de valores, símbolos, creencias, costumbres, tradiciones, historia, memoria colectiva, la cosmovisión de la comunidad en su totalidad.

De acuerdo con Giménez (2004) la identidad como concepto, sólo puede conformarse a partir de la cultura y subcultura a la que se pertenece. Es un proceso subjetivo y auto reflexivo para identificar las diferencias con respecto a otros, por medio de la observación de sus atributos culturales.

No obstante, la identidad de los jóvenes se ve hoy desafiada por formas y estilos de vida polifacéticos, modelos, íconos y modas. Estos los exponen a la repetición de conductas, prácticas y hasta lenguaje incorporado que carecen de un entendimiento profundo y significado, y que solo existen de manera superflua y volátil mientras resuenan en las redes sociales o plataformas de comunicación de masas.

La identidad individual de los jóvenes y la identidad cultural que representan están ligadas intrínsecamente, puesto que el desarrollo de la primera es un reflejo de los capitales culturales adquiridos y conformados como miembro de su comunidad, incluyendo todos los elementos culturales, es decir: historia, tradiciones, costumbres, valores, formas de vida, sistema de símbolos, gastronomía y cosmovisión, todos ellos heredados y adquiridos mediante la transmisión de una generación a otra.

Sin embargo, en la actualidad se está experimentando una pérdida de la identidad, en gran medida porque se carece del conocimiento y conciencia plenos sobre el patrimonio cultural que se tiene y le es propio. Esta situación se hace más evidente en los jóvenes universitarios, quienes están expuestos a los efectos de un entorno globalizado, a disposición de la información masificada y en demanda de respuestas por su parte sobre este entorno formativo universitario.

Bauman (2005), expresa que en esta modernidad líquida en la que vivimos, la “pertenencia” o la “identidad” no son monolíticas ni están garantizadas en su totalidad, por el contrario, permanecen en negociación constante y las personas usan sus propios medios o inteligencia para lograrla, en medio de la jerarquía global emergente.

Esta dinámica adquiere una relevancia particular en los jóvenes universitarios, quienes enfrentan serios desafíos en esta etapa. La juventud contemporánea ávida por experimentar y conocer, pero de manera simultánea inmersa en un contexto que exige de sí una conexión e interacción global, presiona socialmente y demanda, como lo indica Domínguez (2018), el ingreso a la universidad constituye una etapa crucial y significativa de transición en la juventud, implicará no solo la adaptación a un nuevo entorno académico sino también social y personal que sentarán las bases para el resto de su trayectoria personal y académica dentro de la institución. El transcurso de su vida universitaria les expondrá a desafíos tales como la masificación y fragilidad de la experiencia estudiantil, expectativas de movilidad social y dominio tecnológico.

Hoy la pertenencia a un grupo o una colectividad, el sentido que tiene esa pertenencia para la identidad o el reconocimiento como miembro integrante mediante la validación externa, la validación del otro sobre sí mismos, presiona y fragmenta la identidad de las juventudes. Les obliga a desarrollar una atención múltiple y dividida sobre factores sociales y de proyección de imagen que son en extremo de corta duración pero que legitiman de forma temporal y significativa una identidad idealizada y aceptada en función de su representación sea virtual a través de las redes sociales y real en la socialización del entorno universitario con reserva de las ficciones que este último puede tener.

La compleja red de significaciones que los jóvenes universitarios establecen sobre su patrimonio cultural es un componente esencial de la identidad colectiva y con ello dan sentido a su realidad, generan explicaciones, interpretan. En su forma tangible o intangible el patrimonio cultural se manifiesta y permite la socialización y el diálogo, sus expresiones a través de los intercambios culturales comunican, simbolizan, interpretan y ayudan a conceptualizar y representar el mundo que les rodea.

Los procesos de globalización, aunque a menudo imperceptibles e inconscientes, transforman profundamente la identidad y la cultura de los jóvenes. Como señala Álvarez (2016), fenómenos como la globalización económica, las tecnologías de la información, la cultura, la disolución de fronteras por la migración, la movilidad de capitales y el acceso a bienes y servicios internacionales son elementos clave en el estudio de los cambios culturales y sociales.

Estos procesos tienen un impacto directo y significativo en la conformación identitaria de los jóvenes universitarios. Taguenca (2016) subraya que la globalización, al ser una fase avanzada del sistema capitalista, conlleva un cambio de modelo social con implicaciones profundas no solo en lo económico, sino también en las esferas cultural, política y de comuni-

cación, afectando directamente la identidad. Este panorama sitúa al joven universitario en un estado de constante alerta, inquietud y expectativa ante los rápidos cambios económicos, sociales y tecnológicos de esta nueva etapa de su vida (León et al., 2009). La globalización se convierte, así, en el telón de fondo ineludible de su desarrollo.

En ese sentido, la conservación de los rasgos socioculturales de la comunidad en los jóvenes universitarios se trastoca a raíz de una mayor homogeneización cultural, expone la configuración de su identidad a elementos nuevos que se suman para mezclarse y dar lugar a nuevas cualidades culturales, como la moda, el lenguaje, nuevos estilos de vida o de comportamiento y costumbres diferentes a las tradicionales.

Por otra parte, el joven universitario, es un estudiante multifacético, De Garay (2012), expresa que un estudiante viviendo exclusivamente para el estudio es una idea ficticia, puesto que además de la universidad, trabajan, se relacionan con otros pares, profesores y conforman su propia definición de juventud.

En relación con el capital cultural del joven universitario, Castro (2013), explica:

La interacción universitaria en y por la cultura toma como cauce la asociación con otros estudiantes en distintas modalidades, de tal forma que en todo proceso de agrupación hay una experiencia evidente de socialización, pero también puede haber una acción práctica eficaz a favor de concretar aprendizajes extracurriculares bajo la forma del capital cultural incorporado, sólo posibles en la participación dentro de la vida universitaria. (p. 211)

Desde 1995, Coulon estableció que la tarea inicial a la que se enfrenta un joven al iniciar sus estudios universitarios es la de aprender el *oficio de estudiante* puesto que, el problema en esta etapa ya no era más el ingreso a la universidad sino, la permanencia en ella. Aprender este oficio dice el autor, es aprender a ser estudiante a través de un proceso de *afiliación*, es decir, incorporar las prácticas y dinámicas universitarias en los hábitos estudiantiles, reconociendo, comprendiendo y aplicando los métodos locales, las reglas de la cultura universitaria y su funcionamiento. (Coulon, 1995, pp. 158-160).

En este sentido, el patrimonio cultural y simbólico de las comunidades a las que pertenecen estos jóvenes entra en juego y en lucha contra la homogeneización cultural, la globalidad y los estereotipos que impactan en la identidad de los jóvenes.

Herrera (2008), en sus estudios sobre el patrimonio de las ciudades, concluyó que la postura asumida por la población frente a su patrimonio está sesgada con relación a su escolaridad y rango de edad. Personas entre 30 y 50 años muestran mayor interés e iniciativa para el rescate y la conservación, mientras que la población menor a los 30 años muestra desconocimiento e incluso apatía.

Herrejón (2006), precisa que la legitimidad del patrimonio sucede desde las personas que lo poseen en su conjunto y que lo perpetúan a través de la transmisión y herencia de los bienes culturales, sean estos: objetos, monumentos, procesos y sistemas de significados.

A su vez, obtiene el reconocimiento de las autoridades profesionales o agentes de las organizaciones estatales que proporcionan la legalidad y ponderación como objeto cultural patrimonial. Tal es el caso de la identificación de los antropólogos o etnógrafos sobre las producciones artesanales, musicales, rituales, festividades., o bien la memoria colectiva o la historia oral, que enmarca los saberes ancestrales de la comunidad que los conserva.

El sentido de pertenencia e identidad, se depositan en el objeto patrimonial y en el conjunto de procesos sociales, intercambio de saberes, interacciones simbólicas que se propician mediante ese objeto patrimonial que una cultura sustenta a través del tiempo.

Una Educación Patrimonial en los jóvenes universitarios constituiría una herramienta para la formación integral, la base formativa en donde se pregunte y sea consciente por principio de cuál es su patrimonio y cuáles son los capitales culturales que lo representan, ese conocimiento histórico que le ha sido transmitido, y donde reflexione en torno a todas las influencias externas que le distancian de su verdadera identidad. Establecer un arraigo legítimo a su patrimonio a través de la conciencia es crucial para desarrollar en el estudiante una actitud reflexiva y crítica para la conformación de su identidad, como parte de un proceso formativo, consciente y selectivo.

Si los jóvenes universitarios conocen su historia, comprenden el significado de sus tradiciones, valoran sus costumbres y el arte en sus diversas expresiones, acrecientan un acervo cultural e intelectual que le será un lenguaje común más allá de sus diferencias disciplinares.

Entenderán que su formación profesional la conforman y desarrollan personas que comparten esos capitales culturales en común, fortaleciendo lazos identitarios y evitando así la exposición a la fragilidad o susceptibilidad de las demandas globalizadoras, afianzándose a una identidad resiliente, adaptada y estratégicamente selectiva.

La construcción y reafirmación de la identidad de los jóvenes universitarios los invita a explorar su herencia cultural, descubrir las raíces que los conectan con generaciones pasadas y presentes, comprender que forman parte de una cultura amplia y rica con un sentido de pertenencia crucial para desarrollar una identidad sólida y bien definida. En la juventud universitaria la búsqueda de sí mismos es una constante, el patrimonio cultural se ancla como referente que les permite comprender quiénes son, de dónde vienen y qué los hace únicos. La apropiación de este legado cultural no solo genera un vínculo afectivo con su entorno, sino que también los convierte en guardianes activos de su patrimonio, impulsándolo a valorarlo, protegerlo y difundirlo.

En suma, la Educación Patrimonial en el ámbito universitario es un componente vital que nutre el capital cultural individual y cimienta la identidad de los jóvenes, no solo adque-

ren conocimientos, sino que también desarrollan una conciencia crítica, un profundo sentido de pertenencia y las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio, contribuyendo así a la construcción de una sociedad, diversa, resilientes y ocupada por su propia preservación, porque el primero y más importante patrimonio que tiene el hombre, es la vida misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, A. (2016). *La cultura en función del trabajo comunitario. Consideraciones conceptuales de cultura, patrimonio e identidad para el trabajo comunitario*. Editorial Académica Española. <https://www.aacademica.org/abelardoa.alvarez.avila/2>
- Bauman, Z. (2005). *Identidad* (D. Sarasola, Trad.). Losada.
- Blas, S., Thomé, H., Espinoza, A., & Vizcarra, I. (2018). La construcción discursiva del patrimonio agroalimentario en las sociedades contemporáneas: Aproximaciones conceptuales y debates teóricos. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 9(2), 433-457. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342018000200443&lng=es&nrm=iso
- Bourdieu, P. (2000). *Capital, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bonfil, G. (2013). Nuestro patrimonio cultural: un laberinto de significados. En E. Florescano (Comp.), *El patrimonio cultural de México* (pp. 28-56). Fondo de Cultura Económica/Conaculta.
- Cantón Arjona, V. (2009). La educación patrimonial como estrategia para la formación ciudadana. *Correo del Maestro*, (154), 31-38. <https://www.correodelmaestro.com/anteriores/2009/marzo/incert154.htm>
- Castro Rodríguez, C. I. (2013). La vida estudiantil universitaria extraaulas: Un análisis etnográfico de las prácticas culturales. En C. Guzmán Gómez (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: Integración, experiencias e identidades* (pp. 211-242). ANUIES.
- Choay, F. (2007). *Alegoría del patrimonio*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós educador.
- De Garay Sánchez, A. (2012). *Mis estudios y propuestas sobre los jóvenes universitarios mexicanos*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL).
- Domínguez Blanco, E. (2018). Horizontes vitales de jóvenes universitarios: trayectorias y planes de vida. *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*, (26), 87-105.
- Florescano, E. (Comp.). (1993). *El patrimonio cultural de México*. Fondo de Cultura Económica; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Fontal, O., Maestre, E., & Rejano, D. (2024). El nuevo Plan Nacional de Educación Patrimonial, una estrategia imprescindible. *PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, (113), 2-5. <https://doi.org/10.33349/2024.113.5713>

- Fontal, O., García, S., Aso, B., & Martínez, M. (2017). Patrimonios, objetos e historias de vida. Análisis de propuestas educativas desde el Observatorio de Educación Patrimonial en España. *MIDAS*, (8), 1-22. <http://journals.openedition.org/midas/1310>
- Fontal, O., e Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1). <https://revistas.um.es/educatio/article/view/222481/174731>
- García Valecillo, Z., (2009). ¿Cómo acercar los bienes patrimoniales a los ciudadanos? Educación Patrimonial, un campo emergente en la gestión del patrimonio cultural. *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 7(2), 271-280. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88111635009>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos Editorial.
- González-Monfort, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El Futuro del Pasado*, 10, 123-144. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.004>
- Herrera Montero, L., (2013). Patrimonio cultural inmaterial en el cantón Mera: una experiencia etnográfica. *Ánfora*, 20(35), 65-91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4995268>
- Herrera, L. C. (2008). Anatomía de la Memoria: El patrimonio construido en el Conjunto Histórico de Torreón. *Buenaval*, 7, 4-27. <https://www.iberotorreon.mx/publico/publicaciones/buenaval/buenaval7.pdf>
- Herrejón, C. (2006). Patrimonio Cultural. En *Primer Congreso Estatal de Cultura: Legislación y Políticas Culturales*, (pp. 1-10). El Colegio de Michoacán. <http://etzakutarakua.colmich.edu.mx/proyectos/curutaran/publicaciones/Herrej%C3%B3n%20Congreso%20Cult.%20Marz%202006.pdf>
- Horta, M. L. P., Grunberg, E., & Monteiro, A. Q. (1999). *Guía básica de Educação Patrimonial*. IPHAN/Museu Imperial. http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/guia_educacao_patrimonial.pdf.pdf
- León Romero, A., Montaña Rodríguez, S., & Gallegos Santiago, M. de J. (2010). La globalización y el contexto escolar en la formación de estudiantes universitarios. *Unipluriversidad*, 9(3), 107-119. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/5295>
- Molano L., O. L. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. *Opera*, 7(7), 69-84. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/opera/article/view/1187>
- Montanares, E., Muñoz, C., & Vásquez, G. (2018). Educación patrimonial para la gestión del patrimonio cultural en Chile. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 34(87). https://www.researchgate.net/publication/330204512_Educacion_patrimonial_para_la_gestion_del_patrimonio_cultural_en_Chile
- Nora, P. (2008). *Les lieux de la mémoire* (L. Masello, Trad.). Ediciones Trilce.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://ich.unesco.org/es/convenci%C3%B3n>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (1972). *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. <http://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf>
- Rodríguez Vallejo, E., Valdivia Martínez, I., & Aguilar Espinosa, O. (2020). La investigación en educación patrimonial. Experiencias desde el mobile learning en un contexto universitario. *Varela*, 20(57), 429-442. <https://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/rv/article/view/13>
- Taguenca Belmonte, J. A. (2016). La identidad de los jóvenes en los tiempos de la globalización. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 633-654. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2016.4.57234>
- Teixeira, S. (2006). Educación Patrimonial: Alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514131007.pdf>
- Valbuena, M. de. (1829). *Diccionario Universal Latino-Español* (6ta ed.). Imprenta Real.

LA ENSEÑANZA DE LA TECNOÉTICA Y EL REALISMO CIENTÍFICO DE EVANDRO AGAZZI

Clave del trabajo: I_009

Carlos Andrés Gómez Rodas^{1*}

¹Centro Interdisciplinario en Ética, Política y Economía (CIEPE), Medellín, Colombia

*correo electrónico: cgomezrodas@gmail.com

RESUMEN

La tecnociencia configura un paradigma cultural en el que la técnica transforma el mundo y la autocomprensión del hombre. Esta ponencia parte del diagnóstico de dicha situación desde el pensamiento del filósofo Evandro Agazzi, quien advierte sobre los peligros del *homo technologicus* y sus secuelas. En este marco, se plantea la necesidad urgente de una enseñanza de la tecnoética fundamentada en el realismo científico que restituya la centralidad de la persona y su dignidad en el proceso de formación. El objetivo principal es proponer un modelo pedagógico para la educación media que integre los saberes técnicos, científicos y humanísticos, promoviendo una tecnología al servicio del perfeccionamiento humano. Se concluye que una tecnoética basada en el realismo científico de Agazzi constituye una alternativa válida frente al vaciamiento axiológico de la cultura tecnificada. Sus implicaciones abarcan tanto la transformación del currículo educativo como el fortalecimiento de la conciencia moral en los jóvenes.

ABSTRACT

Technoscience configures a cultural paradigm in which technology transforms the world and man's self-understanding. This paper is based on the diagnosis of this situation from the point of view of the philosopher Evandro Agazzi, who warns about the dangers of homo technologicus and its consequences. Within this framework, the urgent need for teaching technoethics based on scientific realism that restores the centrality of the person and his dignity in the training process is proposed. The main objective is to propose a pedagogical model for secondary education that integrates technical, scientific, and humanistic knowledge, promoting technology at the service of human improvement. It is concluded that technoethics based on Agazzi's scientific realism constitutes a valid alternative to the axiological emptying of the technified culture.

PALABRAS CLAVE:

tecnoética, realismo científico, Evandro Agazzi.

KEYWORDS:

technoethics, scientific realismo, Evandro Agazzi.

INTRODUCCIÓN

La *mentalidad tecnologista* conlleva que el ser humano redefina la manera como se entiende a sí mismo exclusivamente a partir de su actividad tecnológica. Esto sucede porque se abandona la pregunta sobre la naturaleza específica del hombre. Pero ¿qué puede ofrecer la tecnología para explicar qué es el hombre y el sentido de su existencia? Solo lo que permite la racionalidad tecnológica, que es esencialmente pragmática y funcional. Surge, entonces, la figura del ser humano reducido a lo tecnológico, el *homo technologicus* (Longo, 1998). Se ha hablado también del *hombre fáustico* (Spengler, 1958) o *prometeico* (Guardini, 1965), o, simplemente, del *hombre técnico* (Sciaccia, 1973) o *tecnológico* (Mumford, 1969). Agazzi, contra esta postura, reivindica la importancia de una ética cognitivista basada en la realidad de la naturaleza humana:

Podemos, por tanto, volver a hablar de naturaleza humana, puesto que nos percatamos que esta naturaleza, mucho más que cualquier cosa dada, es una tarea por realizar, un conjunto de fines y de condiciones de hecho. En este sentido es la imagen del hombre la que, de cuando en cuando, guía los comportamientos y compromisos morales del individuo y de la comunidad, precisamente porque incluye en sí misma la delineación de los fines y valores que se considera deberían caracterizar una vida humana auténtica (Agazzi, 1996, p. 369).

Una práctica educativa orientada por estos principios pondría el énfasis en el ser y no en el deber, es decir, se esforzaría por explicar el sentido y razón de ser de las prescripciones morales, especialmente, de aquellas referidas al uso de la tecnología, haciendo hincapié en dos características esenciales de la naturaleza humana: su vulnerabilidad y su contingencia. En este empeño, serán útiles obras literarias y cinematográficas enmarcadas en el género de la utopía negativa o distopía, que han mostrado lo falaz de la versión *fáustica* o *prometeica* ya referida y sus peligros.

METODOLOGÍA

Esta investigación adopta un enfoque filosófico-hermenéutico, sustentado en el análisis crítico y comparado de fuentes primarias del pensamiento de Agazzi, así como en el diálogo con

autores afines. La revisión documental y el análisis conceptual como técnicas principales, garantizando la validez mediante la triangulación teórica y la fiabilidad a través de una sistematización rigurosa del corpus textual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De la esclavitud tecnológica al uso virtuoso de la tecnología

El riesgo del sometimiento a la tecnología puede aparecer de diversas maneras. Una primera se da cuando las personas dejan que la tecnología se convierta en una suerte de paradigma de relación con la realidad. Heidegger (1989) veía como el principal peligro el dejarse arrastrar por su lógica de manera inconsciente: “Sin darnos cuenta, sin embargo, nos encontramos tan atados a los objetos técnicos, que caemos en relación de servidumbre con ellos” (p. 26). Heidegger consideraba que la técnica moderna tenía como inherente una voluntad de *im-posición* (*Gestell*), que no es sino un reflejo de la voluntad de poder. Jünger (1993), desde su propia perspectiva y mirando el mundo del trabajo, veía, detrás de una apariencia de neutralidad, la “lógica misteriosa y seductora con que la técnica sabe ofrecerse a los seres humanos” (p. 159).

Agazzi (2020) ha alentado que se desarrolle una tecnología genuinamente humana, es decir, en consonancia con la naturaleza y fin del hombre. Frente al peligro de la tecnologización de lo humano, ha planteado la exigencia de humanizar los productos del obrar tecnológico, impulsando el desarrollo de una tecnología más explícitamente en armonía con el sentido pleno e integral de la existencia humana. Se trata de promover una tecnología que parta desde el ser humano y se oriente de acuerdo con su naturaleza y no meramente desde la racionalidad tecnológica. Es necesario situar de manera inequívoca al hombre como el centro de todo desarrollo tecnológico.

En el proceso de aprendizaje, se trata de que el estudiante *conozca* el sentido recto de la vida humana a través de una reflexión continua al respecto e identifique el recto lugar de la tecnología en el marco general de su existencia, *acoja* e interiorice lo verdadero, bueno y bello de un uso adecuado de la tecnología, valorando todas las posibilidades que le ofrece para su propio perfeccionamiento integral y *actuando* en consecuencia, mediante un uso prudente y temperante de la tecnología que implica horarios, límites y medidas, como manifestaciones de una continua reflexión y un permanente autoexamen. Es fundamental que los docentes familiaricen a los estudiantes con herramientas tecnológicas que les permitan desarrollar sus aficiones y *hobbies*, de forma que estas herramientas sean un medio para algo superior y no se conviertan en el reemplazo de la pasión y el sentido en una vida sin norte.

Realismo ético integrado contra relativismo moral

Desde una *mentalidad tecnologista*, la ética está totalmente circunscrita a la vivencia y opinión individual, pero no tiene valor frente a la actividad tecnológica. Así, se abriría un abismo infranqueable entre el mundo subjetivo y el mundo de los hechos. El fenómeno moral se considera perteneciente a la esfera de la subjetividad y fruto de una opción humana. No precede al hombre, sino que es él quien lo produce.

Agazzi ha sido un férreo crítico del relativismo ético, cuyas consecuencias negativas en el campo de la tecnociencia ha mostrado con claridad. De hecho, ha explicado que dicho relativismo es uno de los efectos del progreso tecnocientífico, pues dicho progreso, al permitir la realización de lo que antes era impensable, invita a postular una ética según la cual todo se pueda (Agazzi, 1996).

En este punto específico, son trascendentales las habilidades de pensamiento crítico, y, muy en concreto, el aprendizaje y la aplicación continua de la lógica, que facilita el desvelamiento de la gran incoherencia del relativismo. Por otro lado, el pensamiento crítico permite que el estudiante llegue a sus propias conclusiones y descubra las normas morales y su sentido no solo por lo que aprende de sus profesores sino también por el ejercicio cotidiano y recto de su entendimiento práctico.

Superación de la *tecno-idolatría*

De la prescindencia de Dios se pasa a su sustitución, muchas veces inadvertidamente. La desviación religiosa tecnologista parte de la exclusión de Dios, pero no se queda allí. Dado que el ser humano es esencialmente religioso, el vacío que deja el rechazo de Dios reclama ser llenado con algo absoluto. Se hace necesario, entonces, fabricar un dios a la medida de la *mentalidad tecnologista*. Esta vez el ídolo es la tecnología, que se convierte así en el nuevo dios. De tratar de eliminar a Dios se pasa a sustituirlo. Aparece, pues, esta nueva forma de idolatría que se ha denominado aquí *tecno-idolatría*. Jünger considera que la técnica “es la destructora de toda fe en general y, por tanto, el poder anticristiano más resuelto que ha surgido hasta ahora” (Jünger, 1993, p. 152).

Agazzi ha percibido esta doble realidad vinculada al fenómeno tecnológico, que, de un lado, niega a Dios, y, de otro, pretende sustituirlo. Sumando su voz a la de importantes críticos del ideario moderno, Agazzi ha explicado que, por medio de la tecnología, se intenta sustituir a la religión con el conocimiento, el cual asume un papel redentor (Agazzi, 2007). A partir del siglo XVII, se fue gestando una mentalidad que proclamó que Dios había sido depuesto. Se preparó así el terreno para que Dios fuera sustituido. Toynbee lo explica con las siguientes notas: se deificó a la técnica no en virtud de una deliberada elección del hombre occidental, sino porque la religión, lo mismo que la naturaleza, aborrece el vacío. La técnica y el técnico

se convirtieron así en la *Dea Roma* y el *Divus Caesar* del mundo occidental de la Edad Moderna tardía (Toynbee, 1958).

Un proceso de enseñanza a partir de una tecnoética realista promueve que el estudiante *conozca* el mundo natural y lo descubra como un diseño perfecto y superior a cualquier artefacto tecnológico, *acoja* lo bello y bueno de ese diseño, valorándolo y entendiéndolo como un don. La *acción* correspondiente será un sano equilibrio entre el contacto con la naturaleza y el uso de los artefactos tecnológicos que esté lejos de posiciones tecnófilas y tecnófobas que hoy se encuentran muy en boga y que se valen de extremar y radicalizar hasta lo falaz ideas y principios verdaderos.

Una genuina transformación cultural

La tecnología es uno de los principales factores de transformación sociocultural en la actualidad y viene influyendo de manera importante en las concepciones éticas y en las escalas de valores de muchas personas. Pero algunos se han ido a posiciones extremas, señalando que la tecnología es el principal y decisivo factor de cambio social y cultural. Ya en los treinta, Jünger (1993) afirmaba: “En la técnica vemos nosotros el medio más eficaz de la revolución total, su medio más indiscutible” (p. 159). Para otros (Postman, 1994), un cambio tecnológico genera un cambio total.

Agazzi (2020) sostiene que la manera como se usen la ciencia y la técnica no depende de una opción científica sino moral, de una escala de valores. Así, es la escala de valores lo que hay que transformar. Frente al desafío de una transformación cultural de acuerdo con la naturaleza humana, urge que el estudiante *conozca* las notas esenciales de una cultura en la que se respeta la dignidad y derechos del hombre y el lugar que en esta debe ocupar la tecnología, *acoja* estas notas y aprecie la posibilidad de vivir en una cultura auténticamente humana y *actúe* de tal forma que, con sus hábitos cotidianos, contribuya a la configuración de esa cultura, a través de la transformación paulatina de sus espacios de sociabilidad: la familia, la escuela, el grupo de amigos, el vecindario, etc. En este empeño, resultarán de gran valor la literatura y el cine, capaces de reflejar los riesgos de una *tecno-cultura* que sea antítesis de una cultura verdaderamente humana.

Aristocracia contra tecnocracia

Tanto la esclavitud que surge del sometimiento a la racionalidad tecnológica como la que se produce por la imposición de una dictadura tienen alguna relación con el peligro de la tecnocracia. En lo fundamental, la tecnocracia consiste en poner a la racionalidad tecnológica como paradigma de gobierno, hasta el punto de concebir al Estado como una suerte de *supermecanismo* orientado a la utilidad. La tecnocracia propone una eficiencia productiva a cualquier precio y por encima de todo, incluido el ser humano, para lo cual se deben poner todos los me-

dios necesarios. Sciacca la describió como la “reducción de todo otro valor a la técnica usada como instrumento de poder en toda dirección” (Sciacca, 1973, p. 138).

Agazzi ha manifestado su agrado por el renacimiento de la ética clásica. Al respecto, dice:

lo que nos parece particularmente importante en este renacimiento de la filosofía práctica (desde el punto de vista del problema que estamos discutiendo), es precisamente el esfuerzo de justificar de nuevo un discurso “racional” y “cognoscitivo” acerca de la ética, pensada como disciplina destinada a fundamentar una orientación de la acción humana. Desde tal punto de vista resulta interesante justamente la “revisión” de la filosofía práctica aristotélica, revisión en la cual es posible rastrear, al lado de aspectos ciertamente importantes, también algunas limitaciones. La cuestión crucial acaba centrándose sobre dos puntos: la identificación de la “filosofía práctica” de Aristóteles con la virtud de la *frónesis*, y la interpretación que se ofrece de la misma *frónesis*” (Agazzi, 1996, p. 222).

Hablar de *aristocracia* en la actualidad tiene sentido si se recuerda que *aristós* tiene la misma raíz de *areté*, que significa *excelencia*, *virtud*. Hablar de un cambio de la *tecnocracia* por la *aristocracia* significa bajar a la tecnología del pedestal y recuperar una sociedad en la que se fomente la responsabilidad de las personas y las comunidades ciudadanas en la dirección y progreso de la vida política, es decir, donde el fin sea la vida virtuosa en comunidad y no la mayor tecnificación. Esto equivale a potenciar las virtudes sociales como referente radical de todo incremento cualitativo de la dinámica pública. En una sociedad aristocrática, los más admirados son los más virtuosos, los mejores.

La filosofía para trascender la *tecno-ideología*

De la mano de la mentalidad tecnologista, se termina perfilando una suerte de nueva ideología de corte tecnologista; una *tecno-ideología*. Son varios los analistas que se han detenido a considerar la relación entre técnica e ideología, aunque desde posiciones diversas e incluso opuestas. Es conocida, por ejemplo, la postura de los pensadores de la Escuela de Frankfurt, quienes sostienen en términos generales que la técnica es una ideología, como se puede ver en *El hombre unidimensional* de Marcuse, o en *Ciencia y técnica como “ideología”* de Habermas. Algunos han afirmado que la tecnología es una verdadera metafísica y “la ontología de la época” (Grant, 1986, p. 32).

Si bien no es la tecnología la que es propiamente una ideología, la obra de Agazzi permite identificar y caracterizar un tipo particular de pensar ideológico que asume las características del paradigma tecnológico. Agazzi no duda en hablar de una “*ideología tecnologista*” (Agazzi, 1996, p. 118).

Sus principales críticas a la *ideología tecnologista* radican en señalar la imposibilidad de que la ciencia asuma el papel de promotora de certezas fundamentales y en advertir acerca de su incapacidad para delinear los fines de la acción humana. Incluso, añade Agazzi, esta imposibilidad de desvelar fines haría que la técnica y la tecnología ni siquiera alcancen el rango de ideología.

La *ideología* es lo contrario de la *filosofía* (Pieper, 2017). Así, pues, la respuesta más importante a la *tecno-ideología* en términos pedagógicos es el cultivo de la filosofía, a través de la cual se alcanzan conocimientos ciertos y pueden discernirse auténticos fines. “Filosofar significa reflexionar sobre la totalidad de lo que nos aparece, con vistas a su última razón y significado” (Pieper, 1976, p. 12). Agazzi (1996) ha insistido en respetar el rango de la *racionalidad metafísica* y de la *racionalidad científica* sin confundirlas. Con respecto a la primera, el cultivo de la filosofía es esencial.

La necesaria apertura a la fe para enfrentar el desafío tecnológico

De nuevo, urge señalar que la *tecno-idolatría* tiene su origen en el oscurecimiento de la razón y el ejercicio errado de la libertad del ser humano, y no en la tecnología propiamente. Sin embargo, no se puede negar que, mientras, por un lado, han progresado la ciencia y la tecnología, por otro, la experiencia religiosa y la fe en Dios parecen haber disminuido, al menos en cuanto a efectiva vigencia cultural. Se ha de reconocer que ambos procesos han estado históricamente relacionados, como se ve con el desarrollo y difusión de la ciencia moderna y la ideología que la expresa. Pero debe precisarse que la causa última no está ni en la ciencia ni en la tecnología.

La apertura a la fe en la vida escolar es un elemento vital de una propuesta de enseñanza desde el realismo. Es fundamental que, desde las distintas asignaturas, se trace un camino que desemboca en la filosofía como madre de las ciencias y que la filosofía sea tratada como preámbulo de la fe, no como un saber que se opone a ella o la deslegitima. Es iluminador en ese sentido considerar las palabras de San Pablo en el Areópago. Al Apóstol le preocupaba lo difundida que estaba la idolatría en Atenas. Al terminar su discurso sobre el “dios desconocido”, señaló: “Siendo, pues, linaje de Dios, no debemos pensar que la divinidad es semejante al oro, o a la plata, o a la piedra, obra del arte y del pensamiento humano” (Hch. 17, 29). El vocablo traducido por *arte* es, precisamente, *techné*, de lo cual se puede concluir una valiosa advertencia sobre la tecnología: existe un claro riesgo de que el ingenio y la *techné* se orienten mal, conduciendo de algún modo a la producción de ídolos, cayendo de esa manera en la *idolatría del ingenio* y de la tecnología ya referida.

La permanente necesidad de la fundamentación filosófica realista de la enseñanza de la tecnoética

Según los estudios de Martínez (2014), el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza no garantiza que se dé un aprendizaje efectivo ni puede concluirse que estas tienen una consecuencia directa en el rendimiento académico de los estudiantes. Su aplicación en el aula de clase debe estar sustentada en un proyecto pedagógico claro, en procesos de motivación y, sobre todo, en una antropología educativa y en una filosofía de la educación que les dé su lugar correspondiente sin pretender que ellas, por sí mismas, son la causa de procesos de aprendizaje exitosos (Agazzi, 2008). Es en este sentido que cobra importancia el concepto de Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) que surge de propiciar la innovación pedagógica y la mejora del aprendizaje mediante el uso de las TIC (Sancho, 2008).

Se verifica con facilidad que, como afirma Barrio (2009), la denominada *cultura de la imagen* transforma la realidad en algo a lo que no se puede mirar con detenimiento, e, incluso, dificulta mostrar la existencia de la realidad por la facilidad con que se la distorsiona mediante sofisticados procedimientos que juegan con los sentidos humanos. “La ‘cultura’ televisual se ha convertido en el templo donde se rinde culto a la indiferencia. El festival de lo indistinto que diariamente ofrecen los *mass media* confunde la realidad, el juego y la ficción” (Barrio, 2009, p. 111).

El libre movimiento del alma humana choca, innegable y estrepitosamente, con la realidad, sobre todo, cuando se considera la enorme distancia entre lo sublime de sus aventuras con las concretas y prosaicas limitaciones de la realidad, finita, cerrada, concreta. Teniendo clara esta radical diferencia, hay que tomar en cuenta que el alma puede perderse entre imbricadas combinaciones de posibilidades, entre suposiciones y sueños ilimitados, mientras las cosas siguen siendo de una manera precisa y, la mayoría de las veces, poco confortable. Un abordaje interesante de esta circunstancia se ofrece en la novela *Ready Player One*. Pese a esto, la historia enseña que, lo que hace poco era inconcebible, hoy es un hecho diario, de forma que todo parece posible.

Lo complejo de la propia identidad humana y su apertura al misterio que hace imposible toda definición cerrada suscita una tensión intelectual constante entre la necesidad que tiene el ser humano de definirse y el prudente respeto por la realidad, por lo que es —en general— y por lo que es el hombre —en particular— con independencia de sus pensamientos y deseos. En otras palabras, hay una tensión entre el anhelo de libertad y soberanía absolutas y la necesidad de someterse a la consistencia y resistencia de la realidad (González, 2005). Ortega (1964) caracterizó de modo elegante la continua dialéctica entre las concreciones materiales del cuerpo y la libertad espiritual del alma, recomendando la ascesis impuesta por aquel a esta.

Para el filósofo español, el espíritu es una potencia etérea que se pierde en el laberinto de sus innumerables posibilidades. Pensar es demasiado fácil o, como se dice popularmente, “soñar no cuesta nada”. El vuelo del alma no encuentra casi ninguna resistencia. Los cuerpos han sido siempre los maestros del espíritu, “como el centauro Quirón fue el maestro de los griegos. Sin las cosas que se ven y se tocan, el presuntuoso ‘espíritu’ no sería más que demencia. El cuerpo es el gendarme y el pedagogo del espíritu” (Ortega, 1964a, p. 373).

Una dialéctica muy similar a la que existe entre el cuerpo y el espíritu existe entre la realidad y las tecnologías en su aplicación educativa. En ocasiones, las tecnologías sirven para imaginar lo imposible, para escapar de las limitaciones que ofrece la realidad, pero podrían usarse para recibir una complementaria lección de realismo, para que su eficacia y velocidad ponga en juego la concepción del mundo asumida (Agazzi, 2020a).

CONCLUSIONES

La esencia del ser humano no puede ser comprendida desde la racionalidad tecnológica. El sentido de su existencia es un asunto anterior a la pregunta por la tecnología y no puede ser consecuencia de esta. Es, más bien, la tecnología la que depende del sentido que el ser humano le dé a su vida y a su obrar.

Puesto de otra manera, si bien el hombre necesita de la tecnología, esta no es suficiente para comprender quién es y cuál es su valor, ni para darle sentido pleno a su existencia. Indudablemente, hacer que la ciencia avance y que la técnica progrese es fundamental, pero la humanidad siente que eso no es suficiente (Daniélou, 1969).

Es de lamentar que, a pesar de las trágicas experiencias del siglo XX, sean demasiados los que, todavía, crean que sí basta el ser humano. Por otro lado, avance o retroceda la tecnología —cosa que, finalmente, no se puede predecir, y ambas cosas han ocurrido muchas veces en la historia de la humanidad—, se use para el bien o para el mal, la dignidad del ser humano siempre deberá estar en primer lugar y desde ahí se ha de plantear su desarrollo integral desde la libertad.

De ahí, pues, que, la enseñanza de una tecnoética realista desde el pensamiento de Agazzi aliente el desarrollo de una tecnología genuinamente humana, es decir, más en consonancia con la naturaleza y fin del hombre. Frente al peligro de la tecnologización de lo humano y de lo que Agazzi ha denominado *ideología tecnologista*, se hace necesario promocionar una humanización de los productos del obrar tecnológico, impulsando una tecnología que parta del ser humano y no meramente de la racionalidad tecnológica. Es necesario situar inequívocamente al hombre como el centro, raíz y fin de toda cultura y, por lo tanto, de todo desarrollo tecnológico. No se puede prescindir jamás de que la persona humana es el hecho primordial y fundamental de toda cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agazzi, E. (1996). *El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica*.
- Agazzi, E. (2007). Fede, ragione e scienza. En *Scienza e fede: le nuove frontiere* (pp. 83-94). Società Editrice "Il Ponte Vecchio".
- Agazzi, E. (2008). *Scienza (Intervista di Giuseppe Bertagna)*. La Scuola.
- Agazzi, E. (2020). Dio di fronte alla mentalità scientifica contemporanea. En Bellini, G. & Agazzi, E. *L'uomo nell'era della tecnoscienza* (pp. 192-208). Hoepli Editore.
- Agazzi, E. (2020b). Poteri e limiti della tecnoscienza. En Bellini, G. & Agazzi, E. *L'uomo nell'era della tecnoscienza* (pp. 141-144). Hoepli Editore.
- Barrio Maestre, J.M. (2009). *El balcón de Sócrates. Una propuesta frente al nihilismo*. RIALP.
- González Quirós, J.L. (2005). La tecnología como disciplina intelectual o cómo aprender a pensar manejando aparatos. En Enkvist, I. & Izquierdo, J.M. (Eds.). *Aprender a pensar. Simposio Internacional en la Universidad de Lund* (pp. 121-134). Universidad de Lund.
- Grant, G. (1986). *Technology and Justice*. University of Notre Dame Press.
- Guardini, R. (1965). *La cultura como obra y riesgo en Preocupación por el hombre*. Cristiandad.
- Heidegger, M. (1989). *Serenidad*. Serbal.
- Jünger, E. (1993). *El trabajador. Dominio y figura*. Tusquets.
- Longo, G.O. (1998). *Il nuovo Golem. Come il computer cambia la cultura*. Laterza.
- Martínez Herrero, R. (2014), El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación en competencias del alumnado. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (45), 173-188.
- Mumford, L. (1969). *El mito de la máquina*. Emecé.
- Nácar Fúster, E. & Colunga, A. [Trad.]. (1958). *Sagrada Biblia. Versión directa de las lenguas originales*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Ortega y Gasset, J. (1964). *El hombre y la gente*. En *Obras completas Tomo VII (1948-1958)* (pp. 71-271). Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1964a). *Meditación de la técnica*. En *Obras completas Tomo V (1933-1941)* (pp. 319-375). Revista de Occidente.
- Pieper, J. (1976). *Defensa de la filosofía*. Herder.
- Pieper, J. (2017). *El ocio y la vida intelectual*. RIALP.
- Postman, N. (1994) *Tecnópolis. La rendición de la cultura a la tecnología*. Círculo de Lectores.
- Sancho Gil, J.M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, (64), 19-30.
- Sciaccia, M.F. (1973). *El oscurecimiento de la inteligencia*. Gredos.
- Spengler, O. (1958). *La decadencia de Occidente. Bosquejo de una morfología de la historia*. Espasa Calpe.
- Toynbee, A. (1958). *El historiador y la religión*. Emecé.

MÁS ALLÁ DE LA DESERCIÓN: LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO INTERIOR COMO CATALIZADORES PARA EL ODS 4 Y LA AGENDA 2030

Clave del trabajo: I_011

Claudia Cecilia Arango Zuleta

Universidad Federal Mato Grosso do Sul, Corumbá, Brasil

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9443-0380>

*correo electrónico: arangozuletaclaudia@gmail.com

RESUMEN

Este escrito analiza el problema persistente de la deserción académica en la educación superior, especialmente en Norteamérica y Latinoamérica, y su impacto en el logro del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4). Se postula que las estrategias tradicionales, centradas en factores externos, son insuficientes. El objetivo es destacar la necesidad de un enfoque holístico que integre el desarrollo interno del estudiante, proponiendo a los Objetivos de Desarrollo Interior (ODI) como catalizadores para reducir la deserción y empoderar a los estudiantes, avanzando así hacia la Agenda 2030. La metodología empleada es un estudio no experimental, documental y comparativo, utilizando un enfoque mixto. Se realizó una revisión exhaustiva de fuentes oficiales de la UNESCO, la OCDE y la ONU. Se aplicó un análisis estadístico descriptivo para contextualizar la magnitud del problema y un análisis de contenido cualitativo para identificar y contrastar las políticas existentes con el marco de los ODI. La validez y fiabilidad del estudio se aseguraron mediante la triangulación de datos. Los resultados confirman que la deserción persiste con altos índices, evidenciando la ineficacia de las políticas que solo abordan factores externos. Se identifica una brecha crítica en el enfoque educativo, marcada por el descuido de la dimensión interna y psicológica del estudiante. Como conclusión, el estudio propone que la calidad educativa requiere un enfoque holístico. Los ODI emergen como una hoja de ruta innovadora, ya que, al fomentar la resiliencia, el bienestar mental y el compromiso ético, empoderan a los estudiantes y contribuyen de manera significativa a los objetivos de la Agenda 2030.

PALABRAS CLAVE:

Deserción académica, Objetivos de Desarrollo Interior, Dimensión interna

ABSTRACT

*This paper analyzes the persistent problem of academic dropout in higher education, particularly in North America and Latin America, and its impact on achieving Sustainable Development Goal 4 (SDG 4). It is posited that traditional strategies, which focus on external factors, are insufficient. The objective is to highlight the need for an integrated approach that integrates students' inner development, proposing the **Inner Development Goals (IDG)** as catalysts to reduce dropout rates and empower students, thereby advancing the 2030 Agenda. The methodology used is non-experimental, documentary, and comparative study with a mixed-methods approach. An exhaustive review of official sources from UNESCO, the OECD, and the UN was conducted. A descriptive statistical analysis was applied to contextualize the magnitude of the problem, and a qualitative content analysis was used to identify and contrast existing policies with the IDG framework. The study's validity and reliability were ensured through data triangulation. The results confirm that dropout persists at high rates, demonstrating the ineffectiveness of policies that only address external factors. A critical gap in the educational approach is identified, marked by the neglect of students' inner and psychological dimensions. In conclusion, the study proposes that educational quality requires a holistic approach. The IDGs emerge as an innovative roadmap because, by fostering resilience, mental well-being, and ethical commitment, they empower students and contribute significantly to the 2030 Agenda's goals.*

KEYWORDS:

Academic dropout, Inner Development Goals, Inner dimension

INTRODUCCIÓN

La educación superior es un pilar fundamental para el desarrollo social y económico de las naciones. Sin embargo, su eficacia se ve comprometida por el fenómeno de la deserción académica. Este problema global ha sido objeto de estudio durante años, y si bien se han implementado diversas políticas para contrarrestarlo, los resultados no han sido los esperados. En un informe reciente, la UNESCO (2022) destaca que los actores no estatales en la educación, como las universidades y las organizaciones, tienen un rol crucial en la elección de los estudiantes y en su retención. Sin embargo, este mismo informe sugiere que, en ocasiones, estas intervenciones no abordan las causas profundas del abandono.

La magnitud del problema es particularmente evidente en América Latina y el Caribe, donde las tasas de deserción en la educación superior alcanzan aproximadamente el 30%, según la OCDE (2020). Estas cifras no solo representan un fracaso del sistema educativo, sino

también una pérdida de potencial humano y una carga económica para las familias y los gobiernos. La crisis sanitaria de la COVID-19 y sus consecuencias psicológicas, como el aumento del estrés y la incertidumbre, han exacerbado aún más esta problemática, evidenciando la fragilidad del bienestar mental de los estudiantes (Seminara, 2021).

Es en este contexto de desafíos persistentes que surge la necesidad de un nuevo enfoque. El presente trabajo propone una perspectiva que va más allá de la deserción, enfocándose en la dimensión interior del estudiante. La hipótesis central es que el fracaso de muchas estrategias de retención se debe a que no consideran de manera integral los factores psicológicos y emocionales que impulsan a un estudiante a abandonar sus estudios. La falta de resiliencia, de un propósito claro o de habilidades de autorregulación son tan determinantes como la falta de recursos económicos.

Para abordar esta brecha, se postula que los Objetivos de Desarrollo Interior (ODI), un marco de habilidades transformadoras, pueden servir como catalizadores para el cumplimiento del ODS 4 (educación de calidad). Los ODI no son una solución mágica, sino un complemento que enriquece las estrategias existentes al dotar a los estudiantes de las herramientas internas necesarias para superar los obstáculos. Al fomentar el desarrollo personal, los ODI no solo buscan evitar la deserción, sino también formar individuos capaces de contribuir de manera significativa a los desafíos de la Agenda 2030, desde el desarrollo de tecnologías sostenibles hasta la promoción de la paz y la justicia.

El objetivo de esta investigación es, por lo tanto, analizar la persistencia de la deserción académica global y su relación con el ODS 4 destacando la necesidad de integrar los ODI para fortalecer las habilidades internas de los estudiantes mediante un modelo holístico que vincule el desarrollo interior con la retención estudiantil y los objetivos de la Agenda 2030. La metodología utilizada para este fin es un estudio no experimental, documental y comparativo, que se detalla a continuación.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio. Este estudio se inscribe en un enfoque no experimental, de tipo documental y comparativo. No se manipularon variables, sino que se buscó describir, analizar e interpretar la información disponible en fuentes oficiales y literatura académica especializada. El carácter comparativo permitió contrastar la situación de diferentes regiones del mundo en relación con la deserción universitaria y las estrategias aplicadas para abordarla.

Enfoque metodológico. Se utilizó un enfoque mixto, integrando análisis cuantitativo descriptivo —a partir de estadísticas globales de organismos como UNESCO, OCDE y ONU— y análisis cualitativo de contenido —centrado en discursos institucionales, informes técnicos y propuestas teóricas sobre los ODI—. Esta combinación permitió capturar tanto los patrones estructurales del fenómeno como los enfoques emergentes orientados al bienestar interno.

Fuentes y criterios de inclusión. En atención a los criterios de inclusión consistentes en pertinencia con el objeto de estudio, actualidad (no más de 10 años), rigor institucional o científico y disponibilidad de datos comparativos, se analizaron los siguientes documentos:

- Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2022 (UNESCO, 2022)
- Education at a Glance 2023 (OCDE, 2023)
- Caja de Herramientas IDG Colombia (2023)
- Artículos científicos indexados sobre bienestar estudiantil, desarrollo interior y educación emocional (consultados en Scopus y RedALyC entre 2015 y 2024)
- **Técnicas de análisis.** Se utilizaron las siguientes técnicas:
 - Análisis estadístico descriptivo: para establecer tendencias globales de deserción universitaria, se sistematizaron los datos disponibles por región entre 2010 y 2023.
 - Análisis de contenido temático: se identificaron categorías como “dimensión interna”, “resiliencia estudiantil”, “motivación intrínseca” y “ODS 4”, aplicando codificación abierta en los documentos de la UNESCO y OCDE.
 - Análisis comparativo cualitativo: se contrastaron estrategias nacionales (como las implementadas en Corea del Sur, Japón, Chile y Colombia) en relación con la integración del bienestar emocional en políticas educativas.

Estrategias de validación, triangulación de datos. Con el fin de garantizar la validez y fiabilidad, se aplicaron las siguientes estrategias de triangulación:

1. Triangulación de fuentes: se cruzaron datos estadísticos de tres organismos (UNESCO, OCDE, ONU) para asegurar consistencia en las cifras de deserción.
2. Triangulación metodológica: se integraron enfoques cuantitativos (estadísticas) y cualitativos (análisis temático y comparativo).
3. Triangulación teórica: se contrastaron marcos conceptuales provenientes de la psicología educativa, la pedagogía crítica y la educación para el desarrollo sostenible.

Tabla 1
Síntesis metodológica

Elemento	Especificación
Tipo de estudio	No experimental, documental, comparativo
Enfoque	Mixto (cuantitativo descriptivo + cualitativo temático y comparativo)
Fuentes	Informes UNESCO, OCDE, ONU, IDG Colombia, artículos académicos (Scopus, RedALyC)
Técnicas de análisis	Estadística descriptiva, análisis temático, análisis comparativo
Estrategias de validación	Triangulación de fuentes, metodologías y teorías

Fuente: Elaboración propia

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La revisión documental y el análisis comparativo revelan patrones consistentes en la persistencia de la deserción académica global, así como incipientes pero significativos avances en la incorporación de enfoques de desarrollo interior en los sistemas educativos de algunos países. Los datos analizados abarcan el periodo comprendido entre 2010 y 2023, con especial atención al contexto posterior a la pandemia de COVID-19, que agudizó las brechas de permanencia educativa y trajo al centro del debate el bienestar emocional de los estudiantes.

Tasas de deserción por región (2010–2023). Los porcentajes de deserción universitaria varían ampliamente entre regiones y reflejan, en muchos casos, desigualdades estructurales en el acceso y sostenimiento de la educación superior tal y como se evidencia a continuación,

Tabla 2
Deserción universitaria

Región	Tasa media de deserción (2010–2023)	Origen de fuentes sobre variación anual
Norteamérica	25% – 40%	Datos de OCDE y UNESCO entre 2012 y 2022
América Latina	30% – 50%	Mayor concentración en el rango alto desde 2015
Europa Occidental	15% – 25%	Estabilidad relativa, con tendencia leve a la baja
Asia Oriental	10% – 30%	Descenso sostenido desde 2016 en Corea y Japón
África Subsahariana	> 50% (estimado)	Escasez de datos sistemáticos y alta variabilidad

Fuente: Elaboración propia con base en la UNESCO (2022), OCDE (2023), GEM Report y estadísticas nacionales.

Enfoques tradicionales de retención. En este análisis comparativo se contrastaron los enfoques tradicionales de retención basados en factores externos con el potencial que ofrecen los ODI, los cuales se centran en factores internos, obteniendo el siguiente resultado:

Tabla 3
Educación según enfoque tradicional vs enfoque basado en ODI

Categoría de Enfoque	Características Principales	Limitaciones Detectadas
Enfoque Externo	Becas, tutorías, adaptaciones curriculares, apoyo administrativo, infraestructura.	Ignora la dimensión psicológica del estudiante. No fortalece la resiliencia ni el bienestar emocional.
Enfoque Interno (ODI)	Resiliencia, autoconocimiento, motivación, pensamiento crítico, empatía, colaboración.	Es un marco relativamente nuevo, su implementación requiere un cambio cultural y pedagógico en las instituciones.

Fuente: Elaboración propia

Esta comparación permitió argumentar que la combinación de ambos enfoques, en lugar de uno solo, es la vía más efectiva para combatir la deserción. La validez de este estudio se

asegura mediante la triangulación de datos, es decir, la confirmación de los hallazgos a través de múltiples fuentes independientes, y el uso exclusivo de fuentes de alta confiabilidad

Resultados por país / región - casos destacados.

A continuación, se hace un breve análisis de los hallazgos en las distintas regiones consideradas para esta investigación.

América Latina: persistencia del modelo externo. En la mayoría de los países latinoamericanos, la deserción sigue siendo tratada como un fenómeno estructural y económico. Programas como las becas condicionadas (Brasil, Colombia, Argentina), las políticas de gratuidad parcial o total (Chile, Ecuador) y los sistemas de alerta temprana basados en rendimiento académico no han logrado revertir las tasas de abandono. Aunque se reconocen factores como el estrés, la ansiedad o la falta de sentido de pertenencia, no existen aún políticas consolidadas que integren la dimensión interna del estudiante como eje de permanencia.

Corea del Sur y Japón: Enfoques integradores. En estos países asiáticos se observa, desde 2016, una creciente incorporación de metodologías de mindfulness, tutorías socioemocionales y espacios curriculares para el autoconocimiento en universidades públicas. En Corea del Sur, por ejemplo, el programa *MindCare Campus*, implementado en más de 30 instituciones de educación superior, combina apoyo psicológico individual con talleres grupales enfocados en habilidades como empatía, regulación emocional y resiliencia. Japón, por su parte, ha integrado en algunas universidades el modelo de *learning communities* con actividades de propósito y sentido, parcialmente inspiradas en los IDG europeos.

Suecia y Finlandia: Modelo IDG en contexto educativo. Suecia, país de origen de los Inner Development Goals, ha comenzado a aplicar sus principios en programas piloto en escuelas y universidades. El Instituto IDG reporta que entre 2021 y 2023 se diseñaron talleres centrados en las cinco dimensiones de los ODI, especialmente en educación técnica y formación docente. Finlandia, aunque con una tradición sólida en bienestar educativo, ha iniciado la integración del componente de “desarrollo interior” en sus políticas de inclusión postpandemia.

Colombia y Chile: Iniciativas incipientes. En Colombia, la Red de Universidades para el Desarrollo Sostenible (RUDES) y el trabajo de la plataforma IDG Colombia han empezado a posicionar los ODI en ámbitos académicos y organizacionales. Algunas universidades como la Universidad Nacional sede Medellín han promovido círculos de lectura sobre el marco ODI y realizados ejercicios de autoconciencia y brújula interior con docentes. En Chile, el proyecto “Bienestar Estudiantil Integral” impulsado por la Universidad de Valparaíso incorpora elementos de educación emocional y propósito vital en el primer año universitario, aunque sin articulación explícita con los ODI.

Evaluación del grado de implementación de enfoques internos (ODI y similares)

Tabla 4
Implementación de educación basada en enfoques internos (ODI)

País / Región	Enfoques implementados	Grado de sistematización	Relación explícita con ODI
Corea del Sur	Programas de bienestar emocional, mindfulness	Medio – Alto	Parcial
Japón	Tutorías sobre propósito y sentido	Medio	No explícita
Suecia	Talleres piloto con marco ODI	Alto	Explícita
Colombia	Talleres voluntarios IDG en algunas IES	Bajo – Medio	Explícita
Chile	Bienestar estudiantil en currículo inicial	Bajo	No explícita
Brasil	Ausencia de políticas emocionales integrales	Bajo	Nula
EE.UU. (selectivo)	Prácticas en universidades privadas	Medio	Indirecta

Fuente: elaboración propia

En general, se observa que los países con políticas de permanencia más exitosas comienzan a vincular el bienestar emocional con los aprendizajes y la motivación. Sin embargo, la incorporación formal de marcos como los ODI sigue siendo escasa y localizada, sin impacto aún en el diseño de políticas nacionales.

El análisis de contenido reveló una brecha crítica en la mayoría de las políticas de retención: el descuido de la dimensión interna y psicológica del estudiante. La mayoría de los documentos analizados se centraban en la provisión de recursos externos, pero pocos mencionaban la importancia de desarrollar la resiliencia, la autoconciencia o la motivación intrínseca. Esta brecha es el principal hallazgo de la investigación, ya que explica por qué los esfuerzos no han sido del todo exitosos. La deserción no es solo una cuestión de acceso o de recursos, sino de la capacidad del estudiante para afrontar el estrés, los fracasos y la incertidumbre inherente al proceso de aprendizaje.

Viabilidad y Potencial de los ODI

Este análisis permitió identificar los primeros signos de avance en la implementación de los ODI en el continente asiático, lo que demuestra que este marco no es solo una propuesta teórica, sino que ya se está aplicando en contextos educativos. El análisis de la “Caja de herramientas de los ODI” de IDG Colombia (s.f.) y otros documentos similares, permitió identificar cómo las cinco dimensiones de los ODI se conectan directamente con las habilidades necesarias para la persistencia académica, lo que significa que además de ser altamente beneficioso para la población escolar, también lo es para las instituciones al lograr un mayor número de estudiantes que culminan los estudios, lo cual significa el incremento de profesionales con mayor

calidad tanto en lo técnico como en lo socioemocional, y con ello, mayor cobertura y logro de la pretendida educación de calidad de promovida por el ODS 4. La siguiente tabla ilustra estos múltiples beneficios:

Tabla 5
ODI y su contribución a la retención académica

Dimensión de los ODI	Habilidades Clave Desarrolladas	Impacto en la Retención Académica
Ser	Conciencia interna, presencia, curiosidad, resiliencia.	Permite al estudiante manejar el estrés y los fracasos, manteniendo la motivación.
Pensar	Pensamiento crítico, complejidad, perspectiva.	Facilita la resolución de problemas académicos y la toma de decisiones informadas.
Relacionarse	Empatía, humildad, conexión, aprecio.	Fomenta una mejor interacción con pares y profesores, creando una red de apoyo.
Colaborar	Habilidades para el cambio, mentalidad de co-creación, confianza.	Prepara al estudiante para trabajar en equipo y contribuir al entorno académico y social.
Actuar	Coraje, optimismo, persistencia, acción.	Impulsa al estudiante a tomar la iniciativa y a mantenerse enfocado en sus objetivos.

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados confirman que la inclusión de los ODI en las estrategias de retención puede ser un factor decisivo. La evidencia documental y comparativa sugiere que este marco, al fortalecer el “software interno” del estudiante, tiene el potencial de complementar las políticas externas y, de esta manera, abordar la deserción de manera más efectiva.

Análisis de resultados

Los hallazgos de este estudio confirman que la deserción universitaria continúa siendo uno de los principales desafíos para alcanzar la calidad en la educación pretendida y promovida por el ODS 4 en numerosos contextos, particularmente en América Latina. A pesar de la multiplicidad de políticas orientadas a garantizar el acceso a la educación superior, los indicadores de abandono se mantienen altos, lo que pone en cuestión la efectividad de las estrategias centradas exclusivamente en variables externas.

La deserción, lejos de ser un fenómeno unidimensional, se configura como el resultado de múltiples factores interrelacionados: condiciones socioeconómicas, calidad institucional, trayectoria escolar previa, clima familiar y, en especial, el estado emocional y la percepción subjetiva del estudiante respecto a su experiencia formativa. Este último aspecto ha sido sistemáticamente subestimado en la elaboración de políticas públicas, a pesar de que la evidencia empírica —como muestran los casos de Japón, Corea del Sur y Suecia— sugiere que for-

talecer las competencias internas del sujeto puede ser decisivo para su permanencia y éxito académico.

Hacia una concepción ampliada de “calidad educativa”. Uno de los principales aportes conceptuales de los Objetivos de Desarrollo Interior (ODI) es que permiten ampliar la noción de calidad educativa más allá de los resultados académicos o la infraestructura institucional. En lugar de medir únicamente el rendimiento o la eficiencia terminal, los ODI invitan a considerar aspectos como la brújula interior, la presencia, la capacidad de colaboración, la visión a largo plazo o la resiliencia frente a la frustración.

Estas competencias, si bien son difíciles de cuantificar mediante pruebas estandarizadas, constituyen condiciones fundamentales para una experiencia educativa significativa y sostenida. Estudios como los de Wamsler (2019) demuestran que las intervenciones centradas en desarrollo interior contribuyen a reducir el estrés académico, mejorar la toma de decisiones y aumentar el sentido de propósito, elementos clave para la retención.

Educación y subjetividad en la Agenda 2030. La Agenda 2030 promueve un enfoque holístico del desarrollo sostenible. Sin embargo, el ODS 4 —centrado en la educación— aún es interpretado, en la mayoría de los países, de forma tecnocrática. Se privilegian indicadores como tasas de cobertura, finalización y desempeño, sin incorporar dimensiones subjetivas como el bienestar, el sentido de vida o el compromiso ético del estudiante.

De acuerdo con lo anterior, incluir los ODI como instrumentos complementarios permitiría no solo avanzar en los aspectos cualitativos de la educación, sino también promover transformaciones personales y colectivas alineadas con otros ODS, como el 3 (salud y bienestar), el 5 (igualdad de género) o el 16 (paz, justicia e instituciones sólidas). Esta integración es coherente con las recomendaciones del Informe GEM 2022, que exhorta a “redefinir las reglas” para garantizar una educación pública que no solo sea gratuita, sino también verdaderamente inclusiva y significativa.

Obstáculos para la implementación de los ODI en políticas públicas. A pesar del potencial transformador de los ODI, su adopción en América Latina enfrenta diversas barreras, entre ellas:

- Resistencia institucional: Los marcos curriculares siguen orientados a contenidos académicos tradicionales, con poca apertura a componentes psicoafectivos.
- Falta de formación docente: La mayoría del profesorado no ha sido capacitado para acompañar procesos de desarrollo interior o bienestar emocional.
- Limitaciones presupuestales: La inversión en infraestructura y cobertura aún absorbe la mayor parte de los recursos, dejando poco margen para programas innovadores.
- Ausencia de medición estandarizada: La dificultad para evaluar competencias internas con métodos tradicionales dificulta su inclusión en indicadores oficiales.

Superar estos obstáculos requiere voluntad política, sensibilización institucional y colaboración intersectorial. También se necesita evidencia sistemática sobre el impacto de estas prácticas en la reducción de la deserción, lo cual abre un campo fértil para futuras investigaciones longitudinales y de acción participativa.

CONCLUSIONES

Este estudio ha permitido visibilizar una dimensión insuficientemente abordada del fenómeno de la deserción académica: la ausencia de un enfoque integral que reconozca la subjetividad del estudiante como parte esencial del proceso educativo. Las cifras de abandono en regiones como América Latina, junto con la ineficacia relativa de las políticas tradicionales, confirman la necesidad de explorar rutas complementarias que apunten al desarrollo interior.

Los resultados obtenidos en este estudio tienen implicaciones profundas para la teoría y la práctica de la educación superior. La persistencia de las altas tasas de deserción, a pesar de los esfuerzos por combatirla, no puede ser ignorada. Como se ha demostrado, un enfoque exclusivamente centrado en factores externos es, en gran medida, insuficiente. La discusión debe, por lo tanto, centrarse en la necesidad de un cambio de paradigma y en la propuesta de los ODI como una solución viable y necesaria.

El informe de la UNESCO (2022) destaca que la educación debe ser inclusiva y equitativa. Sin embargo, ¿puede ser realmente inclusiva una educación que no considera la salud mental y el bienestar emocional de sus estudiantes? El trabajo de Seminara (2021) sobre los efectos de la pandemia de COVID-19 en la educación superior refuerza esta idea, mostrando que el estrés y la incertidumbre son barreras significativas para la persistencia. Es en este punto donde la propuesta de los ODI se vuelve particularmente relevante, ya que ofrecen un marco para abordar estas vulnerabilidades internas.

Los Objetivos de Desarrollo Interior (ODI) constituyen una propuesta prometedora en este sentido. Al articular habilidades como la autoconciencia, la compasión, la perseverancia y el pensamiento crítico, ofrecen un marco coherente con la visión holística de la Agenda 2030 y abren posibilidades para repensar qué significa “educar para la sostenibilidad”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- El Buen Vivir. (2023). *Objetivos de Desarrollo Interior*. <https://elbuenvivir.org/objetivos-de-desarrollo-interior>
- Fundación CEDE. (2023). *Objetivos de desarrollo interior*. <https://www.directivoscede.com/conocimiento/articulo/objetivos-de-desarrollo-interior>
- IDG Colombia. (2023). *Caja de herramientas: Objetivos de Desarrollo Interior – Habilidades transformacionales para el desarrollo sostenible*. Medellín: Indeleble Social. https://idgcolombia.org/caja_de_herramientas.pdf

- OCDE. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (s.f.). *Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2020). *Solo poco más de un tercio de los alumnos de educación media superior transita al nivel superior*. <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/solo-poco-mas-de-un-tercio-de-alumnos-de-educacion-media-superior-transita-al-nivel-superior>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Informe sobre la Juventud: Los actores no estatales en la educación: ¿Quién elige? ¿Quién pierde?* Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000382348>
- UNESCO. (2015). *Marco de Acción Educación 2030 – Declaración de Incheon*. París: UNESCO.
- Seminara, M. (2021). De los efectos de la pandemia COVID-19 en la educación superior y las nuevas alternativas de aprendizaje. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2). <https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/v33i2-14/319>
- Symplicity. (s.f.). *Deserción Universitaria: Consecuencias y Estrategias para un Futuro Educativo Laboral Más Prometedor*. <https://www.symplicity.com/es/symplicity-latam-blog/deserci%C3%B3n-universitaria-consecuencias-y-estrategias-para-un-futuro-educativo-laboral-m%C3%A1s-prometedor>
- Wamsler, C. (2019). Contemplative Sustainable Futures: The Role of Individual Inner Dimensions and Transformation in Sustainability Research and Education. pp.359-373. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95336-6_20

CONOCIENDO A TRAVÉS DEL CUERPO DEL ACTOR: ENSEÑANDO CON ACTITUD FILOSÓFICA SOBRE EL CUERPO EN EL CENTRO DE INTERÉS DE TEATRO DEL COLEGIO DELIA ZAPATA OLIVELLA

Clave del trabajo: I_014

Danilo Alejandro Martínez Castellanos

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Bogotá D.C.

*correo electrónico: damartinezc@upn.edu.co

RESUMEN

Este taller surge de una investigación como opción de grado en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, adscrita a la sistematización de la experiencia de práctica pedagógica en el Colegio Delia Zapata Olivella (Bogotá). Se implementó una secuencia didáctica desde el modelo de EPC articulando filosofía y teatro en un Centro de Interés de Teatro².

Basado en el “senti-pensar” de Fals Borda, se exploró cómo el teatro facilita la enseñanza de conceptos filosóficos como identidad, cuerpo y emociones, mediante actividades de autodescubrimiento. La meta de comprensión fue analizar cómo emociones, pensamientos y experiencias generan autoconciencia en roles cotidianos y extra cotidianos. La metodología incluyó corpografías, diarios de campo y evaluación cualitativa, destacando la interdisciplinariedad entre filosofía, teatro y pedagogía.

ABSTRACT

This workshop emerged from a research project as part of a degree requirement in the Philosophy program at Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, linked to the systematization of teaching practice at Colegio Delia Zapata Olivella (Bogotá). A didactic sequence was implemented using the Teaching for Understanding (TfU) model, integrating philosophy and theater into an extracurricular “Center of Interest” strategy promoted by the District Education Department (SED). Grounded in Fals Borda’s “senti-pensar” (feeling-thinking) approach, the study explored how theater facilitates the teaching of philosophical concepts such as identity, body, and emotions through self-discovery activities.

The understanding goal was to analyze how emotions, thoughts, and experiences foster self-awareness in everyday and non-everyday roles. The methodology included body-mapping exercises (“corpografías”), field journals, and qualitative assessment, highlighting the interdisciplinary connections between philosophy, education, and art.

PALABRAS CLAVE:

Educación filosófica, Centros de Interés de Teatro, Experiencia Pedagógica

KEYWORDS:

Philosophy education, Theater Interest Centers, Teaching experience

INTRODUCCIÓN

El taller se propone para el VI Congreso de Ética, Ciencia y Educación esta influenció en la investigación realizada a la experiencia pedagógica en el Centro de Interés de Teatro del Colegio Delia Zapata Olivella (Bogotá), se enmarca en la línea de investigación *“Formación Integral y metodologías educativas innovadoras y disruptivas ante los desafíos éticos en contextos conflictivos”* Asumiendo que la experiencia de educación filosófica desde el teatro se puede replicar en cualquier ámbito académico sin importar la edad, formación educativa y/o interés por la filosofía y teatro.

Desde una perspectiva interdisciplinar, se analiza cómo la articulación entre filosofía y teatro —a través del modelo de Enseñanza para la Comprensión (EPC)— puede responder a tensiones en entornos educativos públicos, promoviendo la exploración corporal, autoconciencia de emociones, sentimientos y pensamientos de los participantes.

La propuesta tiene como referentes teóricos a Deleuze, desde su concepción de cuerpo; Nietzsche como el filósofo artista que nos invita a crear desde la vitalidad, a conocer desde el cuerpo y con el cuerpo; y Foucault quien nos brinda una crítica a la institucionalidad de su época en la escuela. Así mismo la búsqueda conceptual de lo que Fals Borda llama el sentipensar.

Por tanto, en el contexto educativo público se abordan actualmente desafíos como la gestión emocional, la construcción de identidad y la superación de estereotipos en adolescentes.

Mediante metodologías educativas como el diario de campo, planeaciones, rúbricas de evaluación y corpografía se explora el cuerpo como territorio de autoconocimiento, vinculando la práctica teatral con la reflexión filosófica. Este enfoque no solo innova en didáctica, sino que también cuestiona estructuras tradicionales de poder en la escuela, al tiempo que fomenta habilidades para la autoconciencia de emociones, sentimientos y pensamientos.

El estudio, sistematizado durante tres periodos académicos (2024-2025), evidencia cómo el teatro puede ser un vehículo para integrar preocupaciones pedagógicas con pensamiento

complejo y empatía en contextos educativos marcados por el desconocimiento de sí mismos. Sus hallazgos invitan a repensar las prácticas docentes desde una mirada ética transformadora, en sintonía con los desafíos contemporáneos de la educación pública.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo y participativo, utilizando instrumentos metodológicos que articulan la experiencia pedagógica con los conocimientos filosóficos.

La recolección de datos se basó en tres componentes clave:

1. **Diario de campo:** Documentó observaciones pedagógicas, interacciones estudiantiles y reflexiones críticas sobre el proceso. Este instrumento permitió identificar patrones emocionales y conceptuales en los participantes, así como tensiones entre la disciplina teatral y la exploración filosófica.
2. **Secuencia didáctica (EPC):** Diseñada bajo el modelo de *Enseñanza para la Comprensión*, integró metas de comprensión alineadas con la reflexión ética sobre el cuerpo y la identidad. La planeación funcionó como “garante de las reglas del juego”, estableciendo estructura sin limitar la espontaneidad. Herramientas como *Rubrik* (IA para diseño de rúbricas) agilizaron la creación de criterios de evaluación, replicando formatos docentes institucionales pero adaptados a la dimensión lúdica del taller.
3. **Corpografía:** Este instrumento combina la cartografía utilizada en la antropología para ubicarse en un territorio. Aplicada al cuerpo. Desde la idea del cuerpo como territorio de conocimiento. También como vehículo de reconocimiento y caracterización de un grupo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hallazgos pedagógicos

La sistematización de la experiencia en el Colegio Delia Zapata Olivella reveló que:

1. **Caracterización estudiantil:** El mapeo corporal permitió identificar heridas emocionales, físicas y cognitivas en los estudiantes, generando espacios de autoconocimiento inéditos. Como señala Luz Marina (2022) en su trabajo sobre corpografía, “el cuerpo se convierte en un archivo vivo de experiencias”.
2. **Metodología disruptiva:** La combinación de corpografías y teatro facilitó:
 - Representaciones simbólicas de la identidad.
 - Diagnósticos emocionales colectivos mediante siluetas corporales.

Reflexiones filosóficas

El taller problematizó tres ejes conceptuales:

1. **Identidad como obra de arte:** Retomando a Nietzsche y Walter Benjamín, se exploró si el ser humano ha dejado de ser artista para convertirse en obra de arte. Esto se evidenció cuando los estudiantes:
 - Performaron identidades míticas/culturales alejadas de su cotidianidad.
 - Politizaron su autorepresentación mediante máscaras que revelaban contradicciones entre apariencia performática y condiciones materiales.
2. **Tensión representación-interpretación:** Durante los ejercicios con el público (actores no profesionales), emergió el problema estético de si el cuerpo:
 - *Representa* emociones (como siluetas estáticas).
 - *O interpreta* experiencias (como flujos en devenir).

Discusión crítica

Estos resultados sugieren que:

- La corpografía teatralizada es una herramienta pedagógica para abordar conflictos socioemocionales en contextos vulnerables.
- La identidad se construye en la tensión entre lo material (cuerpo) y lo simbólico (rol), cuestión que exige replantear las metas de comprensión en filosofía educativa.

Como advierte Benjamín (1936), en la era de la reproductibilidad técnica, la política ya no se representa, sino que se performa. Nuestro taller demostró que esta lógica también aplica a la construcción identitaria en aulas conflictivas.

Recomendación metodológica:

Incluir una tabla comparativa con:

Dimensión	Instrumento (Corpografía)	Hallazgo	Problema filosófico
Emocional	Mapeo de siluetas	Heridas como archivos corporales	Representación vs. Interpretación
Política	Juego de máscaras	Identidad como performatividad material	Benjamín y la reproducción.

CONCLUSIONES

Este taller está diseñado para el VI Congreso de Ética, Ciencia y Educación, sintetiza tres años de investigación pedagógica que vinculan filosofía, teatro y cuerpo. A través de una estructura en seis actos —desde el *performance* inicial hasta la socialización de resultados— se evidencia cómo:

1. La máscara como herramienta filosófica:

- Permite problematizar la identidad como construcción nómada (Deleuze) o acto creativo (Nietzsche), revelando tensiones entre lo que representamos y lo que somos.
- Ejemplifica la tesis central de la investigación: *el cuerpo no es un contenedor de emociones, sino un territorio en devenir*.

2. Metodología híbrida:

- La articulación entre sistematización de experiencias (base investigativa) y *performance* (acto pedagógico) demuestra que las prácticas educativas innovadoras deben oscilar entre:
 - **Estructura** (secuencias didácticas con EPC).
 - **Caos creativo** (improvisación teatral como espacio estético).

3. Impacto en formación docente:

- El rol del “profesor-actor” —en este caso, un licenciado en formación— cuestiona los modelos tradicionales de enseñanza al:
 - Politizar el aula (Benjamín) mediante recursos materiales (máscaras, pinturas).
 - Convertir al público en co-autores del conocimiento.

Propuesta futura:

Este modelo podría escalar a programas de formación docente que integren artes escénicas para abordar conflictos identitarios en contextos educativos vulnerables. La filmación del taller no solo documentará el proceso, sino que servirá como corpus de análisis para futuras investigaciones sobre pedagogías del cuerpo.

PLANEACIÓN DETALLADA

Momento	Actividad	Objetivo pedagógico-filosófico	Duración
1. <i>Performance</i>	Presentación de máscaras por el facilitador (conflicto cuerpo-emoción-pensamiento).	Problematizar el “saber del cuerpo” desde una mirada ética.	20 min

Momento	Actividad	Objetivo pedagógico-filosófico	Duración
2. Taller creativo	Creación colectiva de máscaras con materiales didácticos.	Encarnar el concepto “devenir identitario” (Deleuze).	30 min
3. Representación	5 voluntarios del público performan sus máscaras.	Explorar la tensión representación/interpretación.	25 min
4. Diálogo	Retroalimentación grupal sobre las máscaras.	Analizar cómo lo material (máscara) condiciona lo simbólico.	15 min
5. Socialización	Exposición de resultados de investigación (corpografías, diarios de campo).	Vincular práctica teatral con investigación académica.	20 min
6. Preguntas	Discusión abierta con el público.	Evaluar la replicabilidad del modelo en otros contextos.	10 min

Como diría Nietzsche en *El nacimiento de la tragedia*, solo cuando nos convertimos en obras de arte —y no en artistas— comprendemos la verdad dionisiaca de la existencia. Este taller es una invitación a que educadores y estudiantes habiten ese umbral entre la máscara y la carne.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Universidad Pedagógica Nacional. (2023). *Lineamientos para la Práctica Pedagógica Investigativa en la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional*.
- Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Editorial Libros del Zorzal.
- Ryle, G. (1970). *El concepto de lo mental: Su mito cartesiano*. Paidós.
- Gadamer, H. (1999) *Verdad y método I*. Editorial. Sígueme.
- Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición*. Amorrortu. (Obra original publicada en 1968).
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2015). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos. (Obra original publicada en 1980).
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO/Siglo XXI.
- Nietzsche, F. (2000). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1872).
- Nietzsche, F. (2016). *Así habló Zaratustra*. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1883-1891).

LA SANA CONVIVENCIA ESCOLAR Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE ROZO: UNA POSIBILIDAD DESDE LA JUSTICIA RESTAURATIVA.

Clave del trabajo: I_015

Diana Marcela Lizcano Pérez^{1*}

¹Institución Educativa de Rozo, Palmira- Valle del Cauca.

dlizcano@iederozo.edu.co

RESUMEN

La Institución Educativa de Rozo, ubicada en Palmira, Valle del Cauca, es una entidad oficial colombiana que enfrenta diversas problemáticas sociales como el consumo de sustancias psicoactivas (SPA). Muchos estudiantes provienen de hogares con condiciones inestables, lo que incrementa la necesidad de una educación más integral que no solo forme académicamente, sino que también promueva el desarrollo emocional y social. En este contexto, se ha comenzado a implementar la Justicia Restaurativa como una alternativa para que los estudiantes aprendan a reconocer y reparar el daño causado en situaciones de conflicto. El modelo tradicional autoritario basado en el castigo ha resultado insuficiente para transformar las dinámicas de convivencia en la institución. Por ello, desde el área de Ética y Valores se han promovido nuevas estrategias pedagógicas centradas en el diálogo, la empatía y la construcción de paz. Entre estas acciones se encuentran campañas institucionales sobre resolución de conflictos y la creación de un semillero estudiantil. Este semillero está conformado por estudiantes de grados 6º a 11º, conocidos como *Gestores de Paz*, quienes apoyan en la mediación de conflictos y fomentan una cultura de respeto y diálogo dentro de las aulas. Además, se promueve la sensibilización sobre el buen trato y la importancia de resolver los conflictos de manera pacífica. También se han establecido lazos con otras instituciones educativas para compartir experiencias y aprender de iniciativas similares orientadas a la gestión pacífica de conflictos. A través de estas acciones se ha evidenciado una reducción significativa en los conflictos escolares y un aumento en la participación activa y el compromiso de los estudiantes con la mejora de la convivencia desde acciones reparativas y ambientes más pacíficos permitiendo la construcción de Paz.

ABSTRACT

The Educational Institution of Rozo, located in Palmira, Valle del Cauca, is an official Colombian entity that faces various social challenges, such as the consumption of psychoactive substances (SPA). Many students come from unstable home environments, which increases the need for a more holistic education that not only provides academic instruction but also promotes emotional and social development. In this context, Restorative Justice has begun to be implemented as an alternative for students to learn how to recognize and repair the harm caused in conflict situations. The traditional authoritarian model based on punishment has proven insufficient to transform the dynamics of coexistence within the institution. Therefore, the Ethics and Values department has promoted new pedagogical strategies focused on dialogue, empathy, and peacebuilding. Among these actions are institutional campaigns on conflict resolution and the creation of a student seedbed group. This group consists of students from grades 6 through 11, known as Peacebuilders, who support conflict mediation and promote a culture of respect and dialogue within the classrooms. Additionally, awareness is raised about respectful treatment and the importance of resolving conflicts in a peaceful manner. Ties have also been established with other educational institutions to share experiences and learn from similar initiatives aimed at peaceful conflict management. Through these efforts, a significant reduction in school conflicts has been observed, along with an increase in active student participation and commitment to improving coexistence through restorative actions and more peaceful environments—thus enabling the construction of peace.

PALABRAS CLAVE:

Sana Convivencia Escolar, Construcción de Paz, Justicia Restaurativa.

KEYWORDS:

Healty School Word, Peacebuilding, Restorative Justice.

INTRODUCCIÓN

La Institución Educativa de Rozo, ubicada en Palmira, Valle del Cauca, ubicada en una región marcada por diversas problemáticas sociales, entre las que destaca el creciente consumo de sustancias psicoactivas (SPA) entre su población estudiantil. Esta realidad se agudiza al considerar que una proporción significativa de sus estudiantes proviene de entornos familiares con condiciones de vulnerabilidad como un núcleo familiar disfuncional donde hay presencia de violencia intrafamiliar, también poblaciones flotantes que van de un lugar a otro sin una estabilidad y porque no hablar también de los trabajos informales que no generan un ingreso

fijo por lo que termina afectando la situación económica y mental en las familias, es así como hay una necesidad de que la educación impartida trascienda el mero ámbito académico para abarcar un desarrollo emocional y social holístico. Históricamente, el modelo disciplinario tradicional, fundamentado en una lógica punitiva y autoritaria, ha revelado ser notoriamente ineficaz para transformar de manera sustancial las dinámicas de convivencia interna de la institución. En este contexto, la convivencia se ha convertido en una de las dificultades más evidentes en los entornos escolares, requiriendo intervenciones que ayuden a prevenir conflictos y a abordar sus causas para solucionar los problemas de interacción escolar (Hernández Roa & Quiroga Arias, 2023).

Frente a esta coyuntura, la Justicia Restaurativa (JR) emerge como un paradigma prometedor y una alternativa viable. Este enfoque innovador propone que los estudiantes, al verse inmersos en situaciones de conflicto, logren reconocer plenamente el daño ocasionado y se comprometan activamente en su reparación, desplazando así la visión de la justicia desde la retribución punitiva hacia un modelo centrado en la reparación del daño y el diálogo constructivo (Zehr, 2010). La esencia de la justicia restaurativa es comprender que el delito o el conflicto se perciben como una ofensa contra las personas y las relaciones interpersonales, en contraposición a la perspectiva tradicional que los concibe como una infracción a la ley o al estado (Zehr, 2010). Al implementar la JR en el ambiente escolar, se busca transformar el conflicto de un evento destructivo en una oportunidad fértil para el aprendizaje significativo y el fortalecimiento del tejido social, facilitando de este modo la construcción de la paz desde los cimientos mismos del aula. Este documento profundiza en la manera en que la Justicia Restaurativa, a través de la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, contribuye de forma efectiva a la promoción de una sana convivencia y a la edificación de la paz en el seno de la Institución Educativa de Rozo.

METODOLOGÍA

La implementación de la Justicia Restaurativa en la Institución Educativa de Rozo se ha llevado a cabo mediante un conjunto de **estrategias pedagógicas innovadoras** que priorizan el diálogo, la empatía y la construcción activa de la paz. Aunque el presente trabajo no se enmarca en un diseño metodológico de investigación formal con la rigurosidad de un estudio empírico exhaustivo, las acciones descritas corresponden a un **enfoque de intervención educativa** de carácter práctico y aplicable, con el objetivo de mejorar las dinámicas convivenciales.

Participantes: Las iniciativas emprendidas se dirigen a la totalidad de la comunidad educativa, abarcando a estudiantes, docentes, personal administrativo y padres de familia. Sin embargo, se ha puesto un énfasis particular en la participación activa de los **estudiantes de grados 6º a 11º**, quienes no solo son los principales beneficiarios, sino que también asumen un

rol protagónico como miembros del **semillero de “Gestores de Paz”**, evidenciando un modelo de participación que busca la corresponsabilidad en la gestión de la convivencia.

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN:

- **Promoción de la Justicia Restaurativa:** Uno de los pilares de la intervención es la reconfiguración de la percepción del conflicto. Se busca explícitamente que tanto el delito como cualquier forma de conflicto sean comprendidos como una **ofensa directa contra las personas y sus relaciones interpersonales**, y no meramente como una violación de normas abstractas o de la autoridad estatal (Zehr, 2010). La esencia de la justicia restaurativa se articula a través de una serie de **preguntas guía fundamentales** que orientan el proceso: ¿Qué daño se ha causado?, ¿Quién es el responsable de este daño?, y ¿Cómo puede repararse el daño causado? (Zehr, 2010). Este enfoque busca que el ofensor asuma la responsabilidad sobre sus actos y palabras, reconociendo al otro (alteridad), y a la vez empodera a las víctimas para la resiliencia (Rubiano Cepeda et al., 2024).
- **Estrategias Pedagógicas Específicas:** Desde el área curricular de Ética y Valores, se han impulsado **campañas institucionales sistemáticas** enfocadas en la resolución pacífica de conflictos. Estas campañas no solo buscan sensibilizar a la comunidad sobre la importancia del buen trato y el respeto mutuo, sino que también promueven el día desarrollo de habilidades para resolver las diferencias de manera constructiva, generando lazos convivenciales que permitan relaciones asertivas (Chenche García et al., 2023).
- **Semillero de Gestores de Paz:** La implementación de este semillero estudiantil constituye una **acción estratégica y clave**. Conformado por estudiantes comprometidos de 6º a 11º grado, los “Gestores de Paz” desempeñan un papel fundamental en el **apoyo y la mediación de conflictos** entre sus pares, así como en la promoción activa de una cultura de respeto, diálogo y resolución pacífica en el entorno escolar. Este semillero busca fomentar una cultura escolar más inclusiva y beneficiosa (Hernández Roa & Quiroga Arias, 2023).
- **Colaboración Interinstitucional:** Se han establecido **lazos de cooperación y aprendizaje mutuo** con otras instituciones educativas y organizaciones externas. Esta colaboración permite el intercambio de experiencias exitosas y la asimilación de buenas prácticas en la gestión pacífica de conflictos, enriqueciendo así el modelo de intervención propio.
- **Recolección y Análisis de la Información:** Para determinar el **nivel de intervención y mejora de la convivencia**, se ha recurrido a la aplicación de **encuestas dirigidas específicamente a los estudiantes de grados 9º, 10º y 11º**. Estas encuestas incluyeron preguntas cerradas para cuantificar percepciones (ej. ¿El papel de los gestores de paz es importante en la construcción de paz y una sana convivencia escolar? ¿Qué enseñanza te han dejado las actividades que se han venido realizando desde el área de ética y desde el comité de convivencia escolar para mejorar la sana convivencia escolar en la institución educativa?

¿Cuál de las siguientes propuestas consideras más útil para fortalecer el trabajo con la justicia restaurativa en la institución educativa? Entendiendo la justicia restaurativa como la forma de resolver conflictos que busca que las personas reconozcan el daño que han causado dialoguen todos los involucrados en la situación que se ha presentado y trabajen juntos para reparar ese daño y así poder mejorar la convivencia. ¿Qué acciones propondrías para seguir fortaleciendo una cultura de paz dentro de la institución educativa? ¿Qué tan importante consideras la práctica de la resolución pacífica de conflictos y la aplicación de la justicia restaurativa para fortalecer la sana convivencia en la Institución Educativa de Rozo? También se llevaron a cabo preguntas abiertas para obtener información cualitativa sobre experiencias personales (ej. ¿Crees que las estrategias que se han venido aplicando han ayudado a mejorar los conflictos en el aula? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué? ¿Consideras que el diálogo y la empatía son herramientas efectivas para resolver **cualquier** conflicto escolar? Si___ No___ ¿Por qué? ¿Estarías dispuesto (a) a participar activamente en actividades o proyectos que promuevan la paz en tu institución? Si___ No___ ¿Por qué? ¿Has notado una disminución en los conflictos entre estudiantes desde que se implementaron estas estrategias? Si___ No___ ¿Por qué? Esto, complementado con **observaciones sistemáticas y el análisis de registros anecdóticos o informes internos**, ha permitido evaluar el impacto de las acciones implementadas. Estudios previos, como el realizado por Rivera (2016), han empleado metodologías cualitativas robustas, incluyendo dichas encuestas, para recopilar información detallada sobre el comportamiento, las actuaciones en el aula y las causas subyacentes de los conflictos. La justicia restaurativa en contextos escolares se concibe como la aplicación de **prácticas restaurativas** para la resolución de conflictos, lo que implica una comprensión profunda de que, en la raíz de muchas disputas, subyace un desequilibrio de poder que debe ser abordado para lograr una verdadera reparación (Hernández Roa & Quiroga Arias, 2023).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como docente de ética, mi labor no es solo impartir conocimientos, sino encender la llama de la reflexión y el compromiso con la vida, con la convivencia pacífica. Es por ello que, al examinar los resultados de la implementación de la Justicia Restaurativa en la Institución Educativa de Rozo, mi mirada no puede ser ajena a la trascendencia de la paz y el diálogo en nuestro día a día. Los datos de la encuesta aplicada a nuestros estudiantes de 9º, 10º y 11º (Encuesta I.E. Rozo, 2025) son más que estadísticas; son el eco de un proceso que, aunque en construcción, nos señala un camino esperanzador, pero también nos confronta con la realidad de lo que aún falta por tejer.

1. Valoración del rol de los Gestores de Paz

Figura 1
Valoración del rol de los Gestores de Paz



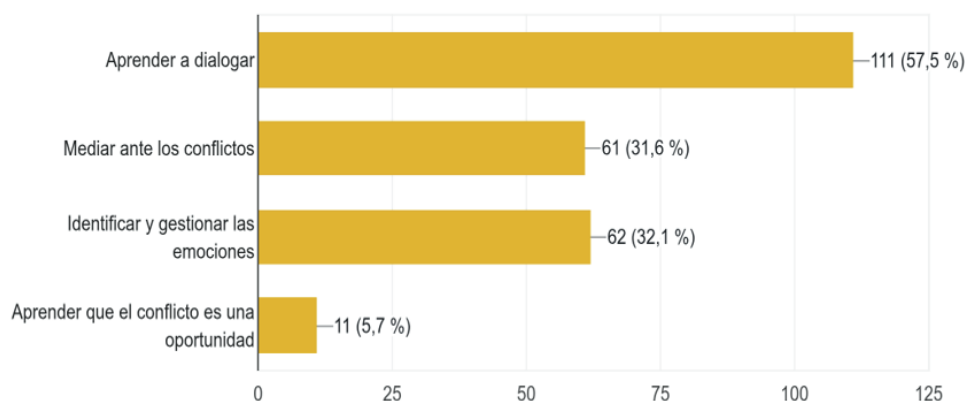
Me llena de una profunda satisfacción que un contundente 90% de nuestros estudiantes no solo reconozca, sino que aprecie sinceramente el papel de los Gestores de Paz. “Son fundamentales porque ayudan a resolver conflictos y promueven el respeto entre los estudiantes” (Encuesta I.E. Roza, s.f.), afirman. Esto, para mí, es una clara señal de que el mensaje de la paz, encarnado en sus propios compañeros, está calando hondo. La importancia del diálogo, que estos gestores facilitan, se vuelve tangible. No es una teoría distante; es una práctica viva en los pasillos de nuestra escuela. Que los jóvenes vean en sus pares figuras capaces de mediar y restaurar el vínculo, nos habla de una ciudadanía emergente, de un liderazgo que construye, no que impone. Este hallazgo refuerza la visión de Hernández Roa y Quiroga Arias (2023) sobre la promoción de una cultura escolar inclusiva, pero para mí, es la prueba de que la paz no es un decreto, sino una construcción colectiva, donde cada voz y cada mediación cuentan. Sin embargo, no puedo dejar de pensar en ese 10% restante. ¿Cómo podemos alcanzar a quienes aún no perciben este valor? Nuestro compromiso con una paz universal en la escuela implica buscar a cada estudiante, ofrecerle una mano dialogante y mostrarle que la construcción de la convivencia es una tarea de todos, sin exclusiones.

2 Aprendizajes significativos desde Ética y Convivencia

Figura 2
Aprendizajes significativos desde Ética y Convivencia

2. ¿Qué enseñanza te han dejado las actividades que se han venido realizando desde el área de ética y desde el comité de convivencia escolar para...a convivencia escolar en la institución educativa?

193 respuestas



Las estrategias pedagógicas que implementamos desde el área de Ética y Valores buscan sembrar competencias que son, a mi juicio, esenciales para la vida en paz. Que los estudiantes destaquen el “aprender a dialogar”, el “mediar ante los conflictos” y el “identificar y gestionar las emociones” como los aprendizajes más valiosos (Encuesta I.E. Rozo, 2025.) es la confirmación de que estamos tocando fibras sensibles. Para una docente comprometida con la paz, esto es fundamental: el diálogo no es solo hablar, es escuchar con el corazón abierto, es buscar puntos de encuentro. La gestión emocional es la base para no dejarse arrastrar por la ira y, en su lugar, elegir la respuesta constructiva. Es el camino para trascender la violencia. Los estudiantes valoran positivamente las enseñanzas obtenidas desde el área de ética y el comité de convivencia escolar (Encuesta I.E. Rozo, 2025,), lo que nos impulsa a seguir profundizando. Como bien señalan Chenche García et al. (2023), la construcción de relaciones asertivas es el andamiaje de una sana convivencia, y es precisamente el diálogo la herramienta maestra que posibilita esos lazos. Mi preocupación, sin embargo, persiste: ¿Cómo aseguramos que estos aprendizajes se mantengan vivos fuera del aula, en la espontaneidad de los conflictos cotidianos, cuando la presión del grupo o la emoción del momento puede nublar la razón? Ahí reside la verdadera prueba de la interiorización de la cultura de paz.

3. Impacto de las estrategias implementadas

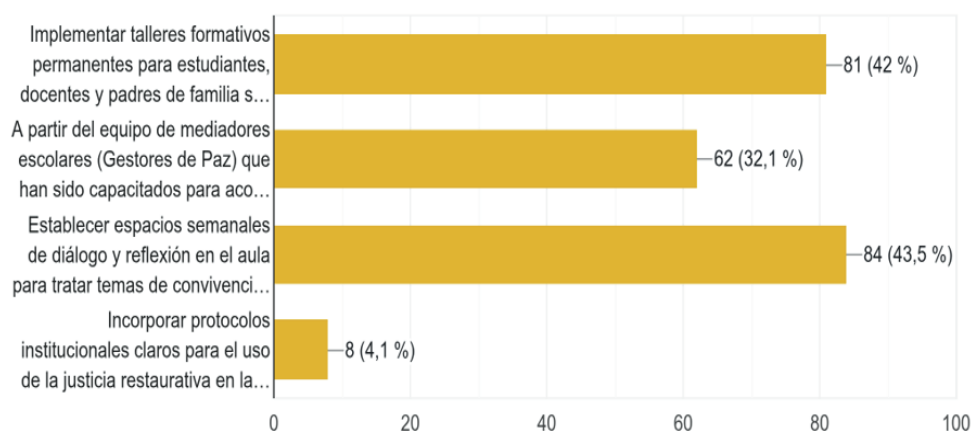
Cuando una mayoría significativa de estudiantes afirma que las estrategias han logrado “disminuir los conflictos en el aula” y que “ya no se ven tantas agresiones como antes” (Encuesta I.E. Rozo, 2025,), es imposible no sentir esperanza. Frases como “ahora

los estudiantes piensan antes de actuar y buscan ayuda para resolver problemas” (Encuesta I.E. Rozo, s.f.) me indican que no solo estamos gestionando el conflicto, sino transformando la mentalidad, cultivando la reflexión antes que la reacción. Esto es crucial para la paz. La justicia restaurativa (Hernández Roa & Quiroga Arias, 2023) no se limita a castigar, sino que busca un cambio de conciencia, y esta es la esencia de una paz duradera. Para una educadora que cree firmemente en el poder del diálogo para desarmar los corazones, esta es una señal inequívoca de que la escuela puede ser un laboratorio de paz. Pero mi análisis crítico me obliga a ir más allá: ¿Esta disminución de agresiones visibles se traduce también en una reducción de la violencia simbólica, del acoso sutil, de la exclusión silenciosa? La verdadera paz demanda justicia y equidad, y entender el conflicto como una necesidad de aprendizaje y de fortalecimiento en las relaciones sociales a partir de la solución de los conflictos desde la reparación y el reconocimiento de los otros desde sus diferencias y similitudes, por lo tanto, el desafío está en educar para una paz que confronte la injusticia, y que genere posibilidades de reparar los daños ocasionados en medio de la injusticia y el conflicto.

4. Aportes del respeto, el diálogo y la empatía

Figura 3
Aportes del respeto, el diálogo y la empatía

4. ¿Cuál de las siguientes propuestas consideras más útil para fortalecer el trabajo con la justicia restaurativa en la institución educativa? Entendien...parar ese daño y así poder mejorar la convivencia.
193 respuestas

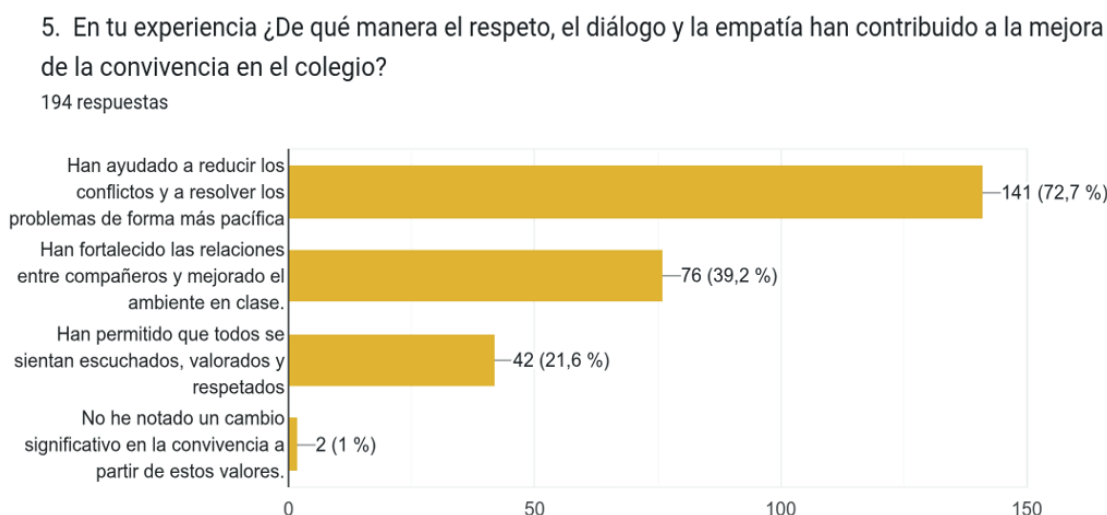


Es profundamente alentador que nuestros estudiantes identifiquen el respeto, el diálogo y la empatía como los pilares de una convivencia sana (Encuesta I.E. Rozo, 2025,). Que perciban que estos valores han fortalecido las relaciones, disminuido conflictos y promovido la escu-

cha activa es un testimonio de la eficacia de nuestra propuesta. La afirmación “Han ayudado a reducir los conflictos y a resolver los problemas de forma más pacífica” (Encuesta I.E. Rozo, 2025,) encapsula la esencia de lo que buscamos. Para la construcción de la paz, estos no son simplemente conceptos, son virtudes cardinales. El diálogo es el puente que une orillas distintas, la empatía es la capacidad de calzarse los zapatos del otro para comprender su dolor, y el respeto es el cimiento sobre el cual se edifica toda relación humana digna. Zehr (2010) nos lo enseña: la justicia restaurativa florece donde estos valores son cultivados. Mi constante pregunta como docente es: ¿cómo garantizamos que estos valores sean vivenciados por todos, incluso por aquellos que provienen de entornos donde el diálogo y el respeto son escasos? La paz no puede ser un lujo; debe ser una práctica accesible para todos, y nuestra escuela tiene la responsabilidad de modelarla incansablemente.

5. Disposición a participar activamente

Figura 4
Disposición a participar activamente



La masiva disposición de nuestros estudiantes a involucrarse en proyectos de paz (Encuesta I.E. Rozo, 2025) es, sin duda, una de las mayores recompensas de nuestro trabajo. La frase “Sí, porque eso ayuda a que todos convivamos mejor y nos respetemos más” (Encuesta I.E. Rozo, 2025.) resuena con un entusiasmo que debe ser capitalizado. Esto no solo refleja una apropiación del enfoque restaurativo, sino un anhelo inherente por construir un futuro distinto. Es la prueba de que la juventud tiene una profunda sed de paz y de que está dispuesta a ser protagonista de su construcción. El empoderamiento estudiantil es clave para un clima escolar positivo (Galán & Vielgo, 2024), y verlos querer ser parte activa de la solución es un motor para seguir. Sin embargo, como educadora crítica, me pregunto: ¿estamos realmente

abriendo los canales adecuados para que esa energía no se disipe? ¿Estamos creando espacios donde sus ideas sean escuchadas y convertidas en acciones concretas, o solo les pedimos que validen nuestras iniciativas? La paz se construye con participación genuina, no con adhesiones pasivas.

6. Propuestas estudiantiles para fortalecer la justicia restaurativa

Las sugerencias de nuestros estudiantes –espacios de diálogo, talleres permanentes, equipos de mediadores escolares– son de un valor incalculable. No son ideas ingenuas; son propuestas fundamentadas en su vivencia, que demuestran una comprensión profunda de cómo fortalecer nuestra comunidad. Su rol como constructores de paz (Encuesta I.E. Rozo, 2025.) se manifiesta en esta capacidad propositiva. Esta validación de sus ideas refuerza la urgencia de que la escuela se transforme en contextos de posconflicto (Rubiano Cepeda et al., 2024), reconociendo que la voz estudiantil es un componente indispensable para el diseño de soluciones. Para mí, estas propuestas son un claro indicativo de su anhelo por una paz activa y dialogante. No podemos darnos el lujo de ignorarlas; al contrario, debemos verlas como el plan de ruta que la propia comunidad nos entrega. El análisis de sus aportes nos exige una revisión de nuestras prácticas: ¿somos lo suficientemente flexibles para integrar sus visiones y convertirlas en proyectos de aula y de institución que realmente los involucren como agentes de cambio y no solo como objetos de nuestra intervención? La paz duradera se construye con la sabiduría de quienes la viven a diario.

En síntesis, estos resultados reafirman que nuestra apuesta por la Justicia Restaurativa es, sin duda, el camino correcto. Estamos transitando de un modelo punitivo hacia una transformación basada en el reconocimiento del daño, la empatía y la reparación colectiva (Hernández Roa & Quiroga Arias, 2023; Zehr, 2010). Como profesora de ética y convencida de la importancia ineludible de la paz y el diálogo, reconozco los logros con gratitud, pero también asumo el inmenso desafío de sostener y profundizar este proceso. La verdadera paz radica en compromiso diario, una construcción paciente y dialogante, donde cada interacción en la Institución Educativa de Rozo sea una oportunidad para edificar un futuro más justo donde haya oportunidades para cada uno de los integrantes de esta institución educativa, y que a pesar de las limitantes que tiene el contexto sea motivo para los estudiantes para seguir siendo agentes transformadores de sus realidades.

CONCLUSIONES

La experiencia de la Institución Educativa de Rozo permitió evidenciar que la implementación de la Justicia Restaurativa es una posibilidad para la construcción de una sana convivencia escolar y de la construcción activa de la paz en la comunidad educativa. La apuesta desde la institución es poder dar un giro en cuanto al modelo punitivo tradicional hacia enfoques

que priorizan el diálogo, la empatía y la reparación integral del daño y de esta manera los conflictos se reduzcan y sea más bien notorio el aumento en cuanto al compromiso asumido con la paz y con la participación activa de los estudiantes en cuanto a su compromiso con la construcción de una sana convivencia escolar aplicando metodologías que han permitido la mejora de los conflictos en la Institución y confirmando los resultados satisfactorios de las estrategias implementadas (Encuesta I.E. Rozo, 2025.).

La creación y consolidación de semilleros de “Gestores de Paz”, aunada a la implementación de campañas institucionales, han demostrado ser tácticas exitosas y de alto impacto. Estas iniciativas no solo han empoderado a los estudiantes, sino que los han posicionado como agentes de cambio proactivos dentro de su entorno, facilitando la construcción de un clima escolar positivo (Galán & Vielgo, 2024). Este enfoque holístico no se limita a abordar las consecuencias manifiestas de los conflictos, sino que incide directamente en sus causas subyacentes, promoviendo un desarrollo emocional y social robusto en los estudiantes, en un entorno que favorece activamente la construcción de un tejido social más fuerte y cohesionado.

En el contexto de un país como Colombia, donde la transformación de la escuela adquiere una importancia crítica en la etapa de posconflicto, la Justicia Restaurativa emerge como una herramienta poderosa para forjar una cultura de paz desde las bases mismas del sistema educativo donde se formen sujetos políticos que tengan el deber y la convicción de transformar sus contextos desde el diálogo. Su aplicación sistemática promueve el reconocimiento integral de la víctima, la asunción de responsabilidad por parte del ofensor y la reintegración efectiva a la comunidad, elementos esenciales para una reconciliación duradera y la construcción de una sociedad más justa y pacífica (Rubiano Cepeda et al., 2024). La justicia restaurativa, como acción reparadora, direcciona los procesos de convivencia escolar, superando las sanciones punitivas para los estudiantes que infringen una norma y aplicando acciones restaurativas que les permitan tomar conciencia y evitar la repetición (Hernández Roa & Quiroga Arias, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chenche García, F. M., Llaguno Bazaña, B. G., Contreras Cruz, J. H., & Rivera Silva, L. L. (2023). Relaciones interpersonales en la convivencia personal. *Recimundo*, 7(1), 372-380. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/1961>
- Galán, C. H., & Vielgo, V. (2024). El clima escolar: cómo medirlo y su asociación con el tipo de escuela, los recursos humanos y el desempeño académico. *RLEE Nueva Época (México)*, 54(2), 13-40.
- Hernández Roa, G. P., & Quiroga Arias, D. M. (2023). *La justicia restaurativa, como acción reparadora, en los procesos de convivencia escolar: una revisión sistemática*. (Trabajo de grado de Maestría). Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá.

- Rivera Chacón, C. I. (2016). *Conflicto escolar y justicia restaurativa*. (Trabajo de grado de Maestría). Universidad ICESI, Santiago de Cali.
- Rubiano Cepeda, L. J., Bedoya Ríos, N. M., & Benavides Franco, A. (2024). Educación para la construcción de paz en Colombia: una mirada a la justicia escolar restaurativa. *RLEE Nueva Época (México)*, 54(2), 13-40.
- Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la Justicia Restaurativa*. Good Books.
- Encuesta I.E. Rozo. (2025). *Encuesta para grados 9, 10 y 11 de la I.E. Educativa de Rozo Congreso*.

EDUCACIÓN FILOSÓFICA Y FENOMENOLOGÍA

Clave del trabajo: I_018

Edward Santiago Jiménez García

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

esjimenezg@upn.edu.co

RESUMEN

Este documento explora cómo la enseñanza de la filosofía puede ayudar a los adolescentes a enfrentar la angustia existencial propia de su etapa de desarrollo. Desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica del Dasein de Heidegger, la investigación propone utilizar las experiencias vividas por los estudiantes como punto de partida para la reflexión filosófica. Se argumenta que la filosofía no debe limitarse a transmitir conceptos abstractos, sino que puede integrarse a la vida cotidiana, acompañando a los jóvenes en sus cuestionamientos sobre la existencia, la muerte y el sentido de la vida. La metodología fenomenológica permite comprender cómo los adolescentes experimentan el mundo desde su facticidad, abriendo espacios para el cuidado (Sorge) y el manejo de la angustia. El texto discute las implicaciones éticas y educativas de este enfoque, proponiendo una educación filosófica más conectada con la subjetividad y las experiencias concretas de los estudiantes.

ABSTRACT

This document explores how philosophy teaching can help adolescents face the existential anguish characteristic of their developmental stage. From a hermeneutic phenomenological perspective of Heidegger's Dasein, the research proposes using students' lived experiences as a starting point for philosophical reflection. It argues that philosophy should not be limited to transmitting abstract concepts, but can be integrated into daily life, accompanying young people in their questioning about existence, death, and the meaning of life. The phenomenological methodology allows understanding how adolescents experience the world from their facticity, opening spaces for care (Sorge) and the management of anguish. The text discusses the ethical and educational implications of this approach, proposing a philosophical education more connected to students' subjectivity and concrete experiences.

PALABRAS CLAVE:

Fenomenología, Angustia existencial, Adolescencia, Educación filosófica, Dasein

KEYWORDS:

Phenomenology, Existential anguish, Adolescence, Philosophical education, Dasein

INTRODUCCIÓN

La adolescencia puede ser una etapa crucial para las personas, en especial por los cambios, no solo físicos, sino también emocionales y sociales, por lo general la mayoría de las personas que pasan por la adolescencia lo hacen en colegios, llevando consigo ese reto no solo a sus hogares, pues también las aulas suelen ser relevantes para enfrentar dichos cambios. A partir de esta etapa la elección se vuelve relevante, ya sea por gustos, modas o tendencias las inclinaciones por géneros de música, estilos de vestimenta o incluso de personalidades suelen ser más relevantes en esta etapa, aunque no solo la elección por un grupo u otro es importante, la adolescencia lleva consigo la ansiedad y la crisis existencial de pensar en el futuro, cuestiones como ¿Para qué existo? ¿Por qué mi vida es así?

¿Para qué hago esto o lo otro? ¿Esto para qué sirve en mi vida? Así y muchas más preguntas terminan repercutiendo en el estilo de vida de muchos, es ahí donde las personas inician un desencadenamiento de preguntas filosóficas sin siquiera saberlo. Pero ¿por qué decir crisis existencial? El término usado desde la visión de Heidegger significa una pregunta constante por la existencia finita del ser humano, lo cual lo denomina como: la angustia. El concepto, filosóficamente hablando, representa una pregunta por la existencia misma en base al tiempo y a la pregunta real del ser. Es necesario que los educadores tengan en cuenta esta etapa a la hora de enseñar, pues la pedagogía no se debe ver como un acto de rellenar mentes vacías con información, todo lo contrario, la pedagogía debe enfrentarse a los diferentes restos que se presenten en las aulas, en este caso la adolescencia; el papel del educador debe ser responsable, ya que en muchos casos las personas eligen o visualizan sus estilos de vida a partir de esta etapa, por ende, la educación debe tener en cuenta el contexto por el cual atraviesan sus estudiantes. Desde la filosofía, por ejemplo, se puede preguntar desde el cómo el mundo se les presenta en su etapa de adolescencia, en muchos casos el cuestionamiento por su existencia puede llegar a ser abrumador, si los es para los adultos, mucho más para aquellos que se enfrentan a su existencia por primera vez, por esta razón la filosofía, la cual tiene la oportunidad de enseñarse de muchas formas, puede ampliar más el panorama crítico de los estudiantes y llevarlos a un mejor manejo de sus problemas existenciales, ya sea desde el cuidado (Sorge) o el manejo de la angustia. Lo que permite llevar al planteamiento de esta investigación sobre ¿Cómo puede la enseñanza de la filosofía ayudar en la angustia existencial?

de los adolescentes? O, en otras palabras, lo que pretende esta investigación es afrontar el reto de la adolescencia con la enseñanza de la filosofía.

METODOLOGÍA

Para partir en la metodología es necesario esclarecer el tipo de método que se utiliza y del por qué no se optó por otro más tradicional. El tipo de estudio se postula desde la fenomenología, más exactamente desde la fenomenología hermenéutica del Dasein, con el fin de atender los problemas existenciales desde el ser mismo, esto qué significa, al momento de pensarse en la investigación educativa se reducen a dos metodologías: la cualitativa y la cuantitativa; por un lado, la cuantitativa no hace parte de esta investigación, ya que no se busca medir los índices educativos, ni mucho menos calificar como bueno o malo algún proceso de aprendizaje; mientras que, la fenomenología puede ubicarse dentro del paradigma cualitativo, ya que comparte más rasgos como por ejemplo, permite una mayor interacción con la individualidad de los estudiantes, la diferencia se fundamenta en el carácter filosófico y los objetivos, como el llegar a la esencia de la experiencia “la fenomenología practicada en la investigación cualitativa parte de una preocupación por comprender la práctica cotidiana que realizamos en nuestras actividades profesionales a partir de la noción de experiencia vivida.” (Castillo, 2020). En el caso de la fenomenología hermenéutica del Dasein es un paso para escuchar como los estudiantes ven el mundo vivido, sin necesidad de bases teóricas o de comprensión compleja de conceptos, todo lo contrario, sus capacidades fácticas permiten hacerse una idea real del ser en tanto ser, por el mismo mundo al cual fueron arrojados. Esta visión metodológica ya ha sido pensada desde varios ángulos, concluyendo que “La fenomenología se interesa en el cómo y no el qué de las cosas; es decir, se interesa por el cómo las cosas son experienciadas desde la perspectiva de primera persona.” (Castillo, 2020), no busca sintetizar o acumular una serie de datos para determinar un estilo de vida, la fenomenología busca entender el ser mismo y para entender ese ser es necesario entender lo que le acontece al ser. Por esta razón, la educación necesita pensarse desde otras metodologías que apropien la subjetividad de los estudiantes. Las experiencias vividas son diferentes en cada caso, lo que lleva a ver el mundo de una forma totalmente diferentes, al momento de llegar a la adolescencia se fractura la etapa de niñez para llegar a ser adultos, esta fractura abre camino un mundo filosófico fundamental: la existencia. Qué mejor manera de educar y aprender filosofía si no es desde la existencia misma, interpretar y comprender la angustia que representa el crecimiento permitiría mayor interacción educativa, tanto en la aprehensión como en la creación de ideas. La fenomenología hermenéutica del Dasein permite discernir entre la filosofía como estilo de vida o incluso, como apoyo a la crisis existencial de la adolescencia, vinculando el pensamiento, las preguntas, la angustia, el asombro, el cuidado (Sorge) y demás.

Pero ¿En qué consiste la fenomenología hermenéutica del Dasein? Esta metodología fue usada por Martin Heidegger para la explicación del Dasein. Este método desencaja la idea de aglomerar experiencias diferentes y convertirlas en datos objetivos; por el contrario, la hermenéutica del Dasein pretende ir al ser mismo, desde las formas en las que el ser humano vive y experimenta de forma fáctica el mundo. Esto significa que el análisis cuantitativo no puede llegar a tener cabida, debido a que al momento de ser arrojados al mundo esto ya genera toda una forma de experimentación diferentes, pues, aunque el fenómeno sea el mismo, las experiencias vividas individuales adaptaran ese fenómeno a la relación que el ser tenga con su experiencia. Se podría dar dos claves para este proceso: primero, la destrucción de supuestos ya creados por la sociedad, al igual que Heidegger critica la metafísica por desviar la verdadera pregunta por el ser (Heidegger, 1993) es necesario desprenderse de los prejuicios ya adheridos al fenómeno; segundo, luego romper los prejuicios es necesario el proceso hermenéutico, ya que permite acceder a la esencia del fenómeno desde la facticidad, desde el mundo vivido subjetivo. En esta investigación, se aplicó este método para comprender cómo los adolescentes experimentan la angustia desde una visión educativa filosófica como un espacio de apertura existencial. Con el fin de encontrar una mayor apertura a la aprehensión y creación de pensamiento filosófico y a la filosofía como estilo de vida. De tal modo que, esta metodología no solo permite describir de forma personal el acercamiento directo que se tiene con el mundo, desde la capacidad fáctica. Si no que también da la posibilidad de nuevas formas educativas partiendo desde el problema existencial de la angustia y enseñando desde los mismos procesos filosóficos para llegar al cuidado (Sorge).

DISCUSIÓN

La presente investigación propone varias discusiones y retos, primero las implicaciones éticas: al momento de pensar en el Dasein y en una educación a partir de la misma genera una serie de retos referentes a los conceptos -de por sí la fenomenología tiene un grado de dificultad considerable- aun así, durante el proceso, la mejor manera de enseñar conceptos como el-ser-en-el-mundo, ser-con, la angustia, el cuidado (Sorge), ser-para-la-muerte, la resolución de la culpa y el tiempo, pueden ser analizadas y enseñadas desde la misma existencia. Es imperativo resaltar que durante este proceso educativo no se pretende dar inclinaciones de cómo se debe vivir o cómo se es mejor, ni nada por el estilo, el objetivo es y será desde la mirada fenomenológica cuyo propósito es analizar el ser en tanto ser y su relación con el mundo. Dicho argumento podría dar solución a la típica pregunta y muy discutida hoy en día: ¿para qué enseñar filosofía? Procesos como educar filosofía desde la angustia existencial de los adolescentes, permitirían relacionar más los cuestionamientos filosóficos con la vida misma de forma personal, dejando de lado la idea de un mundo metafísico y complejo. Por el contrario, la filosofía no sería ajena a sus preguntas diarias, más bien sería una acompañante más

en sus actividades fácticas en su recorrido por el mundo al cual fueron arrojados y arrojadas. Además, lo que les acontece en el mundo harían parte de su camino por el aprendizaje, no se separaría la individualidad del estudiante, más bien su relación constante con el mundo permitiría un mayor desenvolvimiento filosófico en las aulas, siempre y cuando los estudiantes vean como la filosofía hace parte de su facticidad. No hay que olvidar que “Es por mi cuerpo que comprendo al otro, como es por mi cuerpo que percibo «cosas».” (Merleau-Ponty, 1994, pp 203), al momento de reflejar su existencia con el mismo Dasein la filosofía deja de ser solo una materia, a ser parte de la vida misma.

En segundo lugar, las implicaciones educativas, al ser una metodología relativamente nueva en la educación no es escuchada muy a menudo, por lo que obliga a pensarse más situaciones, desde la creación de currículos desde cero, hasta idear todo un plan de trabajo único para cada grado con el fin de considerar las experiencias fenomenológicas de los y las estudiantes. De la misma forma, es un análisis que no da resultados exactos, ni cuantificados; en cambio, sus resultados terminan siendo amplios y diversos, debido a la pluralidad de contextos que puede haber dentro de una misma aula. Sin embargo, aunque complejo el reto, no deja de ser fructífero, una mayor interacción filosófica dentro de las aulas llevaría a la crítica y al pensamiento autónomo, entrelazando más la cotidianidad con procesos de pensamiento filosófico ayudando a la aprehensión y creación de pensamiento de este.

CONCLUSIONES

En conclusión, esta investigación da cuenta de la necesidad que tiene la educación de integrar la individualidad y la experiencia de los estudiantes dentro de las aulas, fortaleciendo los vínculos de forma individual con la filosofía. Teniendo en cuenta que un buen ambiente en el aula también es necesario para el buen desarrollo cognitivo y la disposición de aprendizaje. También es preciso agregar que el buen manejo y el uso de una adecuada herramienta educativa fomenta la aprehensión y creación de pensamiento, en este caso filosófico. Otro factor importante es integrar los aprendizajes filosóficos a la vida cotidiana, pues la integración de la educación filosófica con los procesos fenomenológicos de los estudiantes permitiría mayores avances sobre el cuestionamiento real de la pregunta por el ser.

Por último, queda aclarar que la investigación sigue en proceso, enfrentando retos como la disposición y aceptación de actividades, el enfrentamiento a la tradicionalidad educativa y la perspectiva fenomenológica que conlleva. Aun así, la aceptación ha sido positiva y propositiva en pro de la mejora en conjunto de más proyectos de la mano de la fenomenología. Recordando que “el cuerpo es la estructura original sobre la que, en un diálogo continuo con el mundo, se expresan sistemas más elaborados, como por ejemplo el orden simbólico de la expresión artística o cultural” (Merleau-Ponty, 2015, pp 44), de igual manera es la capacidad fáctica la que permite la interacción con los fenómenos, la que nos hace ser-en-el-mundo,

regresando al origen primero del hecho de ser arrojados en el mundo y aceptar nuestra condición finita se lograra llegar al cuidado (Sorge) de ser propio y el ser-con el otro.

REFERENCIAS

- CASTILLO SANGUINO, Narciso (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social – ReLMIS, N°20, Año 10, pp. 7-18. Disponible en: http://relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo
- Heidegger, M. (1993). Ser y tiempo. México: Fondo de cultura.
- Merleau-Ponty. (1945). Fenomenología de la percepción. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty. (2015). El cuerpo es el medio que nos permite la comunicación con el mundo. España: Aprende a pensar.

EXPRESARTE, RECOPIACIÓN DE POEMAS CUENTOS Y DIBUJOS

Clave del trabajo: I_020

05ECB0011S

Elizabeth Guadalupe Quiroz Ibarra

Colegio de Bachilleres de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México.

*correo electrónico: licelizabethquirozibarra@gmail.com

RESUMEN

La pandemia de Covid-19 afectó negativamente a la comunidad estudiantil del COBAC, provocando una disminución en la comunicación efectiva, la empatía y el rendimiento académico de los alumnos. Un estudio reveló que el 17% de los alumnos presentaban una puntuación de ansiedad grave. Para abordar esta problemática, se investigó sobre los Estilos de Aprendizaje basado en la teoría de Howard Gardner. Se analizaron 6 grupos de alumnos y se encontró que compartían los estilos de aprendizaje: Musical, Intrapersonal y Naturalista. Se propuso un concurso de dibujo y la creación de cuentos y poemas, lo que llevó a la edición de un libro titulado “Expresarte” (2023). Este proyecto promovió la expresión emocional, la autoestima y la resiliencia en los alumnos; con un impacto significativo en la comunidad estudiantil, fomentando la empatía hacia los demás. Por su éxito, el proyecto sigue en pie, con una segunda edición “Expresarte 2da edición” (2025).

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic negatively affected the COBAC student community, causing a decline in effective communication, empathy, and academic performance. A study revealed that 17% of students had severe anxiety. To address this issue, research was conducted on Learning Styles based on Howard Gardner's theory. Six groups of students were analyzed and found to share the following learning styles: Musical, Intrapersonal, and Naturalistic. A drawing contest and the creation of stories and poems were proposed, leading to the publication of a book titled “Expresarte” (Express Yourself) (2023). This project promoted emotional expression, self-esteem, and resilience in students, with a significant impact on the student community, fostering empathy for others. Due to its success, the project continues, with a second edition, “Expresarte 2nd Edition” (2025)

PALABRAS CLAVE:

Ansiedad y estrés en estudiantes, expresión artística y literaria, desarrollo emocional y social.

KEYWORDS:

Anxiety and stress in students, artistic and literary expression, emotional and social development.

La misión del Colegio de Bachilleres de Coahuila está enfocada en ofrecer una educación de calidad e integral de los estudiantes, con un enfoque humanista en áreas propedéuticas y de formación para el trabajo. Fomentando entre la comunidad estudiantil valores universales, actividades académicas, deportivas, culturales para que se conviertan en ciudadanos responsables, críticos y creativos, teniendo en mente el compromiso por su comunidad, así como el sentido de permanencia a la institución.

La visión que se persigue es ser un centro educativo reconocido por su excelencia académica de la cual egresen estudiantes que muestren madurez, compromiso por la comunidad y responsabilidad para desempeñarse exitosamente en su inserción en el nivel superior, ámbito laboral, social y familiar.

Los valores que se inculcan dentro del plantel:

Lealtad: Compromiso con la comunidad educativa y la construcción de una sociedad justa.

Respeto: Valorar la diversidad y promover un ambiente de inclusión.

Justicia: Luchar por la equidad y la justicia en la educación y la sociedad.

Responsabilidad: Asumir compromisos y trabajar por un futuro sostenible.

Solidaridad: Trabajar en equipo y apoyar a los demás.

Honestidad: Ser transparente y honesto en todas las acciones.

Tolerancia: Aceptar y respetar las diferencias.

Igualdad: Luchar por la igualdad de oportunidades y trato.

Transparencia: Ser claro y transparente en todas las acciones.

Honradez: Ser íntegro y honesto en todas las acciones.

El objetivo del siguiente diagnóstico permitirá dar un panorama conforme al antecedente, infraestructura de la institución, además de conocer de manera objetiva la situación actual del COBAC, plantel “Profesor Arturo Berrueto González” respecto a los resultados de los indicadores educativos como de la matrícula y del personal docente y administrativo para

tener conocimiento del estatus actual del plantel y así exponer propuestas que sirvan como motivación para el próximo cambio de dirección y así evitar la resistencia al cambio.

El plantel está ubicado al sur de la ciudad de Saltillo, Coahuila, México. La zona es urbana, pero está en crecimiento. La prioridad de concluir estudios de Educación Media Superior no era tan alta. A pesar de contar con una infraestructura nueva, el plantel en forma fue inaugurado el 26 de abril de 2022, abrió sus puertas a los alumnos interesados en concluir su bachiller en el mes de agosto de 2014.

El plantel “Prof. Arturo Berrueto González” actualmente tiene una matrícula de 259 alumnos, divididos en 6 salones:

Sexto semestre cuenta con 79 alumnos conformado por el 30,5% de la matrícula.

Cuarto semestre cuenta con 87 alumnos conformado por el 33,6% de la matrícula.

Segundo semestre cuenta con 93 alumnos conformado por el 35,9% de la matrícula.

A raíz de la pandemia de Covid-19, el aislamiento y la falta de contacto social en la comunidad estudiantil del COBAC, se detectó una disminución en la comunicación efectiva, la empatía y el rendimiento académico de los alumnos. Esta situación era particularmente preocupante, ya que la falta de interacción social y el aislamiento pueden tener efectos negativos en la salud mental y emocional de los estudiantes.

En noviembre de 2022, el departamento de psicopedagogía del COBAC plantel “Prof. Arturo Berrueto González” realizó un estudio utilizando la Escala de Ansiedad de Hamilton (HAM-A), que reveló que el 17% de los alumnos (42 de 247) presentaban una puntuación de ansiedad grave tanto en psíquica como en somática (Hamilton, 1959). Esta situación era alarmante, ya que la ansiedad puede afectar negativamente el rendimiento académico y la salud mental de los estudiantes.

Para abordar esta problemática, se investigó sobre los Estilos de Aprendizaje basados en la teoría de Howard Gardner, “Teoría de las inteligencias múltiples” (Gardner, 1983). Se analizaron 6 grupos de alumnos y se encontró que compartían los estilos de aprendizaje: Musical, Intrapersonal y Naturalista. Además, se detectaron diferentes tipos de talento artístico-creativo en cada grupo. Esta diversidad de estilos de aprendizaje y talentos es fundamental para diseñar estrategias de enseñanza efectivas y promover la creatividad y la innovación en el aula.

Como parte del tratamiento, se propuso una convocatoria para un concurso interno de dibujo y la creación de cuentos y poemas. La respuesta fue positiva, lo que llevó a la edición de un libro titulado “Expresarte” (2023), que recopiló poemas, cuentos y dibujos de los alumnos. Este proyecto promovió la expresión emocional, la autoestima y la resiliencia en los alumnos, además de mejorar su expresión escrita y verbal.

El proyecto “Expresarte” ha tenido un impacto significativo en la comunidad estudiantil del COBAC. Ha fomentado la empatía y la comprensión hacia los demás, mejorando las habilidades emocionales, cognitivas y sociales de los alumnos (Durlak et al., 2011). Debido a su éxito,

el proyecto sigue en pie, con una segunda edición del libro “Expresarte 2da edición” (2025) que mantiene el mismo formato de recopilación de poemas, cuentos y dibujos.

Se espera que el proyecto “Expresarte” se convierta en una tradición anual en el COBAC, con el objetivo de seguir fomentando la creatividad, la autoexploración y empatía en los alumnos. Cada año se lanzará una nueva convocatoria para que los alumnos puedan participar y compartir sus talentos artísticos y literarios para continuar teniendo un impacto positivo en su desarrollo emocional y académico. Esto permitirá a los alumnos desarrollar sus habilidades y talentos de manera continua, y a la institución educativa seguir promoviendo la creatividad y la innovación en el aula.

Además, el proyecto “Expresarte” ha demostrado ser una herramienta efectiva para abordar la ansiedad y el estrés en los alumnos. Al proporcionar un espacio seguro y apoyo para que los alumnos puedan expresar sus emociones y pensamientos, el proyecto ha ayudado a reducir los niveles de ansiedad y estrés en los alumnos. Esto ha tenido un impacto positivo en su bienestar emocional y académico, y ha permitido a los alumnos desarrollar habilidades y estrategias para manejar el estrés y la ansiedad de manera efectiva.

En general, el proyecto “Expresarte” ha sido una experiencia exitosa y enriquecedora para la comunidad estudiantil del COBAC. Ha promovido la creatividad, la autoexploración y empatía en los alumnos, y ha ayudado a reducir los niveles de ansiedad y estrés en los alumnos. Se espera que el proyecto siga siendo una tradición anual en el COBAC, y que continúe teniendo un impacto positivo en el desarrollo emocional y académico de los alumnos.

El objetivo general de este proyecto es fomentar la expresión emocional, sumar a la autoestima y aumentar la resiliencia en los alumnos, además de mejorar su expresión escrita, verbal y artística. Esto se logra al proporcionar un espacio seguro y apoyo para que los alumnos puedan expresar sus emociones y pensamientos de manera creativa.

La meta se cumplió y se superó al publicarse un libro con poemas, cuentos y dibujos elaborados por los alumnos, teniendo como resultado la primera y segunda edición. Esto no solo fue un logro para los alumnos, sino también para la institución educativa, ya que demostró la capacidad de los estudiantes para crear contenido de alta calidad.

Para alcanzar este objetivo, se utilizó como estrategia a seguir por medio de una convocatoria de un concurso interno de dibujos y la motivación para la creación de cuentos y poemas. Esto permitió a los alumnos mostrar su creatividad y habilidades artísticas, y al mismo tiempo, desarrollar sus habilidades de escritura y comunicación.

El proceso de creación del libro involucró varias actividades. Primero, se realizó una convocatoria para que los alumnos participaran en el concurso interno de dibujo y creación de cuentos y poemas. Luego, se seleccionaron y corrigieron los trabajos que se incluirían en el libro. Posteriormente, se procedió con la edición y publicación del libro. Finalmente, se presen-

tó el libro y se celebró con la comunidad estudiantil, lo que permitió a los alumnos compartir su trabajo con sus compañeros y familiares.

La presentación del libro y la celebración con la comunidad estudiantil fueron momentos emotivos y significativos para los alumnos y la institución educativa. Fue una oportunidad para reconocer y celebrar el talento y la creatividad de los estudiantes, y para reforzar la importancia de la expresión emocional y la autoestima en el desarrollo personal y académico de los alumnos.

Cronograma de actividades del libro “Expresarte 1” (2023)

Mes	Actividad	Responsable
Febrero 2023	Concurso interno de dibujo y solicitud de textos (poemas y dibujos)	Docente de Lengua y Comunicación Lic. Elizabeth Quiroz
Marzo 2023	Recepción de trabajos.	
Abril 2023	Selección y corrección de textos.	
Abril 2023	Edición y publicación	Editorial Cenzontle Lic. Octavio Lara
Mayo 2023	Presentación	Invitados Lic. Jorge Dávila y Lic. Durango Hernández.

Cronograma de actividades del libro “Expresarte 2” (2025)

Mes	Actividad	Responsable
septiembre 2024	Lanzamiento de convocatoria	Docente de Lengua y Comunicación Lic. Elizabeth Quiroz
noviembre 2024 y enero 2025	Recepción de trabajos (dibujos, cuentos y poemas).	
febrero 2025	Selección y corrección de textos.	
marzo 2025	Edición y publicación	Editorial Cenzontle Lic. Octavio Lara
11 de mayo 2023	Presentación en la Feria Internacional del Libro en Coahuila.	Alumnos autores.

En ambos libros se consideraron los mismos puntos, lo que permitió una comparación y evaluación efectiva del proyecto. Esto incluyó la consideración de los recursos necesarios para la publicación de los libros, como el presupuesto, el equipo de computadora y el software de edición.

Además, se consideró la importancia de tener un espacio adecuado para la presentación de los libros, lo que permitió a los alumnos compartir sus trabajos con la comunidad estudiantil de manera efectiva. La evaluación del proyecto fue un paso crucial para determinar su impacto y efectividad.

La evaluación se centró en varios aspectos, incluyendo el impacto del proyecto en la comunidad estudiantil. Se analizaron las reacciones y comentarios de los alumnos, profesores y padres de familia para determinar cómo el proyecto había afectado la dinámica escolar y la motivación de los alumnos.

Otro aspecto importante que se evaluó fue la calidad de los trabajos presentados en los libros. Se analizaron los poemas, cuentos y dibujos para determinar su originalidad, creatividad y técnica. Esto permitió identificar áreas de fortaleza y debilidad en los alumnos y proporcionar retroalimentación constructiva para su crecimiento y desarrollo.

Finalmente, se evaluó la efectividad del proyecto en alcanzar sus objetivos y metas. Se analizaron los resultados del proyecto para determinar si se habían logrado los objetivos establecidos, como fomentar la creatividad y la autoestima en los alumnos, y si se habían superado las expectativas iniciales. Esto permitió identificar áreas de mejora y planificar futuras implementaciones del proyecto.

RESULTADOS

La implementación del proyecto de publicación de libros elaborados por nuestros alumnos ha sido un éxito rotundo, arrojando resultados significativos que han impactado positivamente en la vida de nuestros estudiantes.

Uno de los resultados más destacados ha sido el aumento en la motivación y la autoestima de los alumnos participantes. Al ver sus trabajos publicados y compartidos con la comunidad, los alumnos se sintieron orgullosos de sí mismos y de su capacidad para crear algo valioso. Esto se reflejó en su mayor participación en clase y su disposición a tomar riesgos en sus proyectos, lo que les permitió crecer y aprender de manera más efectiva.

Otro resultado importante ha sido el desarrollo de las habilidades de escritura, dibujo y presentación en los alumnos. Al trabajar en la creación de sus libros, los alumnos tuvieron la oportunidad de desarrollar sus habilidades en estas áreas, lo que les permitió expresarse de manera más efectiva y creativa. Esto no sólo les ayudó a mejorar su comunicación, sino que también les permitió explorar sus intereses y pasiones de manera más profunda.

Además, el proyecto fomentó una mayor interacción y apoyo entre los compañeros de clase. Al trabajar juntos en la creación de sus libros, los alumnos se sintieron más conectados y apoyados entre sí, lo que creó un ambiente de colaboración y respeto mutuo en el aula. Aspecto que les ayudó a desarrollar habilidades sociales importantes, y también les permitió formar amistades y conexiones más profundas con sus compañeros.

Un aspecto fundamental del proyecto fue la reducción del estrés y la ansiedad en los alumnos participantes. De hecho, la reducción del estrés fue el punto de partida del proyecto, ya que se buscaba proporcionar a los alumnos una herramienta para expresar sus emociones y sentimientos de manera saludable. Al expresarse por medio de dibujos y escritura, los alum-

nos pudieron canalizar sus emociones de manera constructiva, lo que les permitió reducir su nivel de estrés y ansiedad. Esto fue especialmente beneficioso para aquellos alumnos que tenían dificultades para expresar sus emociones de manera verbal.

Finalmente, el proyecto tuvo un impacto positivo en el bienestar emocional de los alumnos participantes. Al tener la oportunidad de expresarse de manera creativa y compartir sus trabajos con la comunidad, los alumnos se sintieron más relajados y seguros de sí mismos, lo que les permitió manejar situaciones difíciles de manera más efectiva. Esto no solo les ayudó a mejorar su bienestar emocional, sino que también les permitió desarrollar habilidades de resiliencia importantes para su éxito en la vida.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos sugieren que el proyecto de publicación de libros ha sido una herramienta efectiva para fomentar la creatividad, la innovación y la expresión en nuestros alumnos. La experiencia ha demostrado que, al proporcionar un espacio seguro y apoyo, los alumnos pueden desarrollar sus habilidades y talentos, y alcanzar un mayor nivel de confianza y autoestima. La implementación de este proyecto ha permitido:

Fomentar la creatividad y la innovación: El proyecto ha permitido a los alumnos expresarse de manera creativa e innovadora, lo que ha fomentado su capacidad para pensar fuera de la casa o aula y desarrollar soluciones únicas.

Desarrollar habilidades sociales y emocionales: El proyecto ha permitido a los alumnos desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Mejorar la autoestima y la confianza: El proyecto ha permitido a los alumnos mejorar su autoestima y confianza, lo que ha fomentado su capacidad para tomar riesgos y enfrentar desafíos.

Durante la implementación del proyecto “Expresarte”, se enfrentaron varios desafíos que pusieron a prueba la dedicación y el compromiso de los alumnos y del equipo de apoyo.

Uno de los desafíos más significativos fue el bloqueo creativo que experimentaron algunos alumnos. En algunos momentos, se sentían abrumados por la responsabilidad de crear contenido para el libro y perdían la motivación. Para superar este obstáculo, se estableció un seguimiento constante con los alumnos, brindándoles apoyo y orientación para ayudarlos a superar sus dudas y miedos. Esto permitió que los alumnos se sintieran más seguros y confiados en su capacidad para crear contenido de alta calidad.

Otro desafío fue la posibilidad de plagio y la utilización de inteligencia artificial para generar contenido. Para erradicar este riesgo, se estableció un contacto constante con los alumnos para identificar sus sentimientos y experiencias personales, y asegurarse de que el

contenido generado fuera auténtico y original. Esto permitió que los alumnos se sintieran más conectados con su trabajo y más orgullosos de su creatividad.

Además, hubo desafíos externos, como el escepticismo de algunos compañeros y docentes que no creían en el potencial del proyecto. Sin embargo, al ver el producto final, el libro “Expresarte”, y su presentación en la Feria Internacional del Libro en Coahuila, se dieron cuenta de la relevancia y el impacto que tenía el proyecto en la comunidad y en los estudiantes.

Finalmente, hubo intentos de plagio de la idea del proyecto, pero la organización y el trabajo constante del equipo de apoyo permitieron demostrar el arduo trabajo y el compromiso que se había invertido en el proyecto. Esto consintió que el proyecto se mantuviera auténtico y original, y que los alumnos se sintieran orgullosos de su logro.

En general, los desafíos enfrentados durante la implementación del proyecto “Expresarte” permitieron que los alumnos y el equipo de apoyo crecieran y aprendieran juntos. Los desafíos superados demostraron la resiliencia y la dedicación de todos los involucrados, y permitieron que el proyecto se convirtiera en una experiencia enriquecedora y exitosa.

CONCLUSIÓN:

En conclusión, el proyecto de publicación de libros ha sido una experiencia enriquecedora y exitosa para nuestra institución educativa. Ha demostrado ser una herramienta efectiva para fomentar la creatividad, la innovación y la expresión en nuestros alumnos, y ha tenido un impacto positivo en su motivación, autoestima y bienestar emocional.

Este proyecto ha permitido a nuestros alumnos desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. Además, ha promovido la expresión emocional y la resiliencia en nuestros alumnos, lo que les ha permitido enfrentar desafíos y superar obstáculos. En general, el proyecto ha sido una experiencia transformadora que ha cambiado la forma en que nuestros alumnos se ven a sí mismos y se relacionan con los demás.

Seguiremos apoyando y fomentando este proyecto para establecerlo como una tradición institucional y seguir impactando positivamente en la vida de nuestros alumnos. Para lograr esto, planeamos ampliar el proyecto a otras áreas del currículum, como la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (CTIM). Esto nos permitirá explorar nuevas formas de fomentar la creatividad y la innovación en nuestros alumnos, y prepararlos para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Además, queremos involucrar a la comunidad local en el proyecto, mediante la organización de eventos y actividades que promuevan la creatividad y la innovación. Esto nos permitirá compartir los beneficios del proyecto con la comunidad más amplia, y fomentar una cultura de creatividad e innovación en nuestra región.

Finalmente, queremos evaluar y mejorar el proyecto de manera continua, para asegurarnos de que siga siendo relevante y efectivo para nuestros alumnos. Esto nos permitirá identificar áreas de mejora, y hacer ajustes necesarios para asegurarnos de que el proyecto siga siendo una herramienta valiosa para nuestros alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hamilton, M. (1959). The assessment of anxiety states by rating. *British Journal of Medical Psychology*, 32(1), 50-55.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2011). Social and emotional learning: What we know and where we go from here. *American Psychologist*, 66(6), 782-794.

REPERCUSIONES DE LA POLÍTICA INSTITUCIONAL SOBRE EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES BLANDAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO EN LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES DESDE LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES. UN ESTUDIO DE CASO.

Clave del trabajo: I_023

Gladys Zapata Domínguez
Erik Márquez de León

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

*correo electrónico: gladyszadom@hotmail.com

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar las repercusiones de la política institucional de la Universidad Autónoma de Tamaulipas sobre el desarrollo de las habilidades blandas de sus docentes en la calidad de los aprendizajes desde la percepción de los estudiantes. Se trata de un estudio de caso con enfoque cualitativo, alcance exploratorio y descriptivo. Se llevó a cabo un grupo de discusión con estudiantes de licenciatura de diferentes áreas de formación disciplinar y se analizó la información mediante el método narrativo. En los resultados se demostró que los alumnos manifiestan un interés por parte de la mayoría de sus maestros en su desempeño académico. Sin embargo, aún se siguen presentando situaciones que dificultan la transición hacia un modelo de docencia basado en el humanismo donde se priorice el desarrollo integral y profesional de los estudiantes.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the impact of the institutional policy of the Universidad Autónoma de Tamaulipas on the development of its teachers' soft skills in terms of learning quality from the students' perspective. This is a case study with a qualitative approach and an exploratory and descriptive scope. A discussion group was held with undergraduate students from different disciplinary areas, and the information was analyzed using the narrative method. The results showed that most of their teachers are interested in their academic performance. However, there are still situations that hinder the transi-

tion to a humanistic teaching model that prioritizes the comprehensive and professional development of students.

PALABRAS CLAVE:

Política institucional, habilidades blandas y calidad de los aprendizajes.

KEYWORDS:

Institutional policy, soft skills, and quality of learning.

INTRODUCCIÓN

El mundo actual demanda transformaciones profundas en la educación. Los modelos tradicionales, centrados en la transmisión de contenidos, se han quedado cortos para preparar a los estudiantes ante los desafíos de un entorno cada vez más complejo (Martínez-González, 2021). Por ello, se ha impulsado una transición hacia enfoques pedagógicos humanistas y centrados en el estudiante, que reconocen su formación integral como eje del proceso educativo (González y Morales, 2022). Esta visión se alinea con los principios de una educación transformadora que promueve la inclusión, la empatía y el pensamiento crítico (Freire, 2005; UNESCO, 2021).

Las habilidades blandas también conocidas como socioemocionales o interpersonales como la empatía, la comunicación asertiva, el pensamiento crítico, la autorregulación emocional, el trabajo en equipo y la capacidad de adaptación, son consideradas competencias esenciales en la educación superior (Mora-Rivera y Torres, 2020). Estas habilidades no solo complementan los conocimientos técnicos, sino que sientan las bases de un ambiente de aprendizaje seguro y colaborativo, favoreciendo la participación activa, la autonomía y la motivación del estudiantado. Desde la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1986), se entiende que estas competencias pueden desarrollarse mediante la observación, la interacción y la réplica, lo que implica que las universidades deben crear entornos que fortalezcan esta teoría.

Sin embargo, estudios recientes evidencian la atención que se tiene en los enfoques cuantitativos de la evaluación docente, por medio de indicadores numéricos o encuestas estructuradas, que no logran captar las complejidades reales del aula (Ramírez y Ledezma, 2019). Además, se prioriza la experiencia disciplinar del docente sobre sus competencias pedagógicas o socioemocionales, lo cual genera vacíos en la comprensión de cómo influyen realmente las habilidades blandas en la calidad de los aprendizajes.

En el caso de las universidades públicas mexicanas, se identifican retos adicionales como la sobrecarga laboral, la escasa formación continua y la rigidez de estructuras institucionales, que dificultan el desarrollo integral del profesorado (López & Castañeda, 2022). Además, también se encuentra una especial atención en la producción académica. Esto ha generado que

siga fortaleciendo una cultura basada en un esquema administrativo-financiero que deja de lado el enfoque humanista y el interés en los procesos de interacción en el aula que son la base de la formación profesional.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) como institución pública, ha expresado su compromiso en el Plan de Desarrollo Institucional 2024–2028, en el cual impulsa estas competencias socioemocionales y humanas mediante programas y estrategias. No obstante, aún existe poca evidencia sobre el impacto real de estas políticas en la formación del profesorado en las prácticas docentes cotidianas y en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva estudiantil. Además, la opinión del estudiantado respecto a estos temas rara vez se toma en cuenta de forma profunda y sistemática.

Considerar la percepción de los estudiantes resulta fundamental. Como actores centrales del proceso educativo, pueden ofrecer una valiosa retroalimentación sobre la calidad de las interacciones pedagógicas y sobre el impacto real de las habilidades socioemocionales del profesorado (Díaz & Carrillo, 2021). Su voz permite ampliar la mirada evaluativa más allá de los instrumentos tradicionales y más adelante puede llegar a contribuir a diseñar políticas institucionales que contemplen la realidad del aula y en consecuencia mejoren la calidad educativa.

En este contexto la presente investigación surge desde la necesidad de comprender cómo las políticas institucionales influyen en el desarrollo de habilidades blandas del profesor universitario, y cómo esto repercute en la calidad del aprendizaje desde la percepción del estudiante. En los últimos años, se ha hablado con mayor frecuencia sobre la importancia de las habilidades socioemocionales en la docencia, pero en muchas ocasiones se les sigue considerando como un aspecto secundario con respecto al conocimiento disciplinar.

A través de un enfoque cualitativo y mediante grupos de discusión, esta investigación busca acercarse a la realidad cotidiana del aula universitaria. Se espera generar información que permita entender con mayor profundidad los desafíos que enfrentan tanto los docentes como los estudiantes. El propósito no es solamente académico, sino también práctico: que los resultados obtenidos puedan aportar a la mejora de los procesos de formación docente y a una toma de decisiones más consciente y basada en la realidad.

Es así, que se plantea la necesidad de realizar un estudio que analice cómo repercuten las políticas institucionales de la UAT en el desarrollo de habilidades blandas del profesorado universitario, y cómo estos procesos se reflejan en la calidad del aprendizaje desde la experiencia del estudiantado. Esta investigación pretende contribuir a minimizar la brecha entre lo que se propone en la formalidad y lo que realmente ocurre en el aula, promoviendo una evaluación más humana e integral.

Por lo tanto, las políticas institucionales en las universidades son un conjunto de orientaciones estratégicas que determinan el rumbo académico, administrativo y pedagógico de

las instituciones, además es el marco estructural que orienta la práctica docente y la calidad educativa. Según la UNESCO (2021), “las políticas educativas deben garantizar no solo el acceso, sino también la calidad y relevancia del aprendizaje, incluyendo el desarrollo de habilidades socioemocionales” (p. 16). De manera similar, el Programa Sectorial de Educación del Gobierno de México (2020) subraya que “una educación de calidad implica atender tanto los saberes disciplinares como las habilidades socioemocionales que demanda el contexto social y laboral” (p. 34).

El presente trabajo se presenta en cuatro apartados. En primer lugar, se expone una introducción que contextualiza el problema, se plantea el objetivo del estudio y se justifica su relevancia. Posteriormente, se describe la metodología empleada, basada en un estudio de caso con enfoque cualitativo con un análisis desde el método narrativo. En la sección de resultados y discusión se presentan los hallazgos derivados de la técnica utilizada que es el grupo de discusión mediante el análisis narrativo. Finalmente, se desarrollan las conclusiones con base en los aportes obtenidos.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso y un alcance exploratorio y descriptivo. Se buscó comprender desde la perspectiva de los estudiantes universitarios, el impacto de las habilidades blandas del profesorado. Para la recolección de datos, se llevó a cabo un grupo de discusión con cinco estudiantes de licenciatura pertenecientes a distintas áreas disciplinares: dos hombres de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, dos mujeres de la Licenciatura en Sociología y un hombre de la Licenciatura en Nutrición. Los estudiantes fueron seleccionados intencionalmente para asegurar la diversidad de perspectivas disciplinares, buscando participantes con al menos cuatro semestres de experiencia universitaria.

La técnica empleada fue la grabación de audio de la sesión, seguida de su completa transcripción para el análisis. Esto permite conservar fielmente los discursos de los participantes y atender tanto a lo dicho como a la forma en que se dijo. Como señala López Francés (2010), “el grupo de discusión permitió al equipo investigador descubrir y comprender a través de la interacción entre los/las participantes aspectos clave sobre el tema sometido a estudio” (p. 149). La interacción que se generó en el grupo dio pie a la creación de un espacio discursivo donde surgieron significados compartidos y de contraste, que fueron parte fundamental para abordar el análisis narrativo.

El grupo de discusión se seleccionó como estrategia metodológica por su potencial para “construir y comprender, desde el habla, el significado” de los fenómenos sociales, como explica Arboleda (2008), quien lo concibe como una herramienta que permite “la producción de sentido en forma conjunta” (p. 69). En ese mismo sentido, León (2007) menciona que esta téc-

nica “produce discursos sociales mediante enunciaciones de un grupo de personas, a partir de lo cual se busca estudiar el fenómeno social en su complejidad” (p. 2). Por su naturaleza y por la importancia que se le da al diálogo, lo convierte en un método idóneo para explorar los relatos de los estudiantes desde una perspectiva que va más allá de una subjetividad individual.

El análisis se llevó a cabo mediante un método narrativo, que implicó la extracción y el análisis minucioso de fragmentos textuales relevantes. Este proceso permitió identificar y construir categorías emergentes que reflejan las percepciones y experiencias de los participantes, capturando así la riqueza de sus relatos y la profundidad de sus significados. Esta elección metodológica responde al interés de comprender “las representaciones, opiniones, actitudes, comportamientos, sistemas simbólicos y relaciones de poder” que emergen en la interacción discursiva (Arboleda, 2008, p. 71). A través de este enfoque fue posible atender a las formas en que los estudiantes narran su experiencia con los docentes desde sus vivencias y realidades.

En lo relativo a las consideraciones éticas, se informó a los participantes sobre el propósito de la investigación, asegurándoles que los datos serían utilizados exclusivamente con fines académicos. Todos los integrantes del grupo firmaron una carta de consentimiento informado y se les garantizó el anonimato en todo el proceso. Esta atención ética es indispensable en estudios cualitativos centrados en la narrativa, ya que se trabaja con la subjetividad y los relatos personales de los participantes.

En suma, el grupo de discusión fue concebido como una técnica que, en palabras de León (2007), “se ha erigido en el análisis científico-social como una técnica de construcción de datos que produce discursos sociales [...] para estudiar el fenómeno social en su complejidad” (p. 2). Su implementación en esta investigación permitió acceder a una pluralidad de voces que enriquecieron la comprensión del objeto de estudio desde una perspectiva narrativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado presenta los hallazgos derivados del análisis narrativo de la sesión del grupo de discusión. A través de los relatos de los estudiantes, se identificaron categorías que permiten comprender cómo la política institucional repercute en el desarrollo de habilidades blandas en los docentes universitarios, y cómo esto impacta en la calidad del aprendizaje desde la percepción del alumnado.

Las narrativas fueron organizadas en torno a tres categorías principales que revelan experiencias comunes, recuerdos, tensiones y contradicciones de sus vivencias en el aula y en su proceso académico. En cada categoría se exponen algunos fragmentos de la sesión, acompañados de un análisis que permite relacionar las voces de los estudiantes con la teoría y el objetivo de la investigación.

1. Efectos de las habilidades blandas del docente en la calidad de los aprendizajes

En esta categoría se agrupan relatos que evidencian que las habilidades como el acompañamiento, la empatía, la escucha activa y la comunicación efectiva por parte del docente fortalecen el sentido de pertenencia, así como la motivación y la disposición para aprender. Estas cualidades influyen directamente en el compromiso y en la permanencia escolar.

Un estudiante menciona: “Yo tuve un docente que buscaba la manera de adaptarse al aprendizaje de cada uno de los alumnos...” (Persona 3).

Este testimonio muestra que el docente también está en un proceso de aprendizaje. En lugar de imponer una sola forma de enseñar, buscó adaptarse a las necesidades de sus estudiantes, lo que refleja habilidades como la empatía, la escucha activa y la apertura. Según la teoría del aprendizaje social de Bandura (1986), “las personas aprenden observando el comportamiento de otros, sus consecuencias y la forma en que se relacionan con su entorno” (p. 47). En este caso, el docente aprende de la interacción con sus estudiantes y va ajustando su manera de enseñar para lograr una mejor conexión con ellos. Es decir, también está creciendo profesionalmente al observar y responder a la diversidad que hay en el aula.

Otro relato indica: “La maestra llegaba con mucha apertura... Mucha empatía acerca de las situaciones que estamos viviendo... Fue la única razón por la cual me mantuve en el cuarto semestre...” (Persona 4). Aquí se identifica el impacto emocional de la relación docente-estudiante, que va más allá del plan de estudios y por consiguiente se da un vínculo humano. Esto coincide con lo planteado por López (2018), quien afirma que “el vínculo emocional entre docente y estudiante es uno de los principales factores que influyen en la permanencia académica y en la construcción de aprendizajes significativos” (p. 88).

2. Condiciones institucionales que dificultan el desarrollo de habilidades blandas en el docente

Esta categoría visibiliza las tensiones que enfrentan los docentes debido a la sobrecarga laboral, la presión administrativa y la falta de condiciones para ejercer una docencia humanista. Los estudiantes reconocen que, si bien algunos profesores muestran disposición, el ambiente institucional impide que estas habilidades se desarrollen plenamente. Un alumno reflexiona:

Quieren que sus docentes todo cumplan. Que cumplan la metodología, que cumplan la planeación, que cumplan... O sea, que lleguen a los números. Y eso hace que el docente se estrese... En realidad, quieren que solo lleguen a un número y entonces quieres que te dé calidad educativa, pero también quieres que sea humanista, pero también quieres que vayamos a un evento, pero también quiero que participe. Entonces ese estrés no solamente lo tiene el

docente, lo transmite al estudiante... no podemos estar abarcando en todo, vamos a ver qué es lo que queremos hacer realmente. (Persona 3)

Este fragmento revela la complejidad de las demandas institucionales hacia los docentes, que le exigen no solo en lo académico, sino también en lo emocional y que ha estado basado en un esquema administrativo-financiero.

Esta problemática ha sido señalada también por autores como Giroux (2003), quien sostiene que “las instituciones educativas modernas se han convertido en espacios burocráticos donde el lenguaje de la eficiencia ha reemplazado al de la ética, reduciendo a los docentes a ejecutores de políticas y procedimientos” (p. 101).

Así que, este tipo de situaciones evidencia la necesidad de replantear las políticas institucionales, de modo que promuevan un desarrollo integral del profesorado sin descuidar su bienestar emocional o procurando que no se lleven esta presión a su práctica docente, ya que no solo afecta al el mismo, sino también a los estudiantes que son capaces de percibir esas tensiones en sus aulas.

3. Incongruencias entre el discurso institucional y la práctica docente humanista

Los relatos aquí agrupados destacan la contradicción entre el discurso de una universidad humanista y la falta de acciones concretas que respaldan esta visión. Los estudiantes expresan que el enfoque humanista parece limitarse a un concepto repetido institucionalmente o a un juego de palabras, pero ausente en la práctica institucional cotidiana.

Una estudiante señala: “Siento que se olvida mucho del humanismo a pesar de que se habla mucho de él... Viene desde arriba, luego los profesores, luego los alumnos...” (Persona 1). Este fragmento muestra cómo las percepciones de los estudiantes ante la política institucional parecen operar más desde el discurso que desde la acción. Esta falta de coherencia genera desmotivación y afecta el ambiente académico. Otro relato expresa:

O sea, quieres llegar con humanismo solamente por un número, pues entonces estás mal, porque el humanismo no es algo métrico, el humanismo realmente es algo sensorial, o sea, es algo que percibes (...) Pero mientras sigamos en este discurso, te cumplimos esta meta y cumplimos esta meta y llegamos a esta métrica y ahora ya no se llama humanismo y ahora se llama familia y ahora. O sea, el discurso solamente lo estás cambiando de nombre, pero en realidad te estás olvidando de cuál es la base, qué es lo que en realidad necesitas (Persona 3).

Aquí se pone en evidencia una experiencia de frustración, ya que el discurso institucional no traspasa efectivamente a las aulas, debido a que cuando no se basa en un compromiso real con sentido humano de la educación y con acciones reales se pierde sentido y valor.

Los hallazgos revelan que las habilidades blandas no solo mejoran el desarrollo profesional, sino que también enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su vez son factores determinantes en el bienestar emocional, motivación y sentido de pertenencia de los estudiantes. No obstante, las condiciones y la falta de coherencia institucional limitan el fomento de estas habilidades.

Además, el análisis narrativo permitió comprender cómo la política institucional, lejos de ser una norma estructurada en papel, se vuelve una experiencia cotidiana del aula. Estas vivencias invitan a replantear las políticas educativas desde una perspectiva más sensible, coherente y centrada en el bienestar tanto del docente como del estudiante pero que también vaya encaminada a buscar la mejora de los aprendizajes.

CONCLUSIONES

El presente trabajo permitió comprender, desde la voz de los estudiantes, cómo las políticas institucionales influyen en el desarrollo de habilidades blandas en los docentes universitarios y cómo estas, a su vez, impactan en la calidad del aprendizaje. A través del análisis narrativo, se evidenció que las habilidades blandas como la empatía, la escucha activa, la comunicación efectiva, la planeación inclusiva y la atención a las necesidades del aula, entre otros fortalecen no solo el vínculo educativo, sino también la motivación y la permanencia escolar de los estudiantes.

Sin embargo, también se identificaron obstáculos institucionales que limitan una práctica docente verdaderamente humanista. Las tensiones entre los discursos institucionales y las realidades del aula, así como la sobrecarga de funciones que enfrentan muchos docentes, revelan la necesidad de revisar y replantear las políticas educativas.

Este estudio de caso resalta que el desarrollo de habilidades blandas en los docentes no puede depender únicamente del compromiso individual, sino que requiere condiciones que promuevan, valoren y sostengan prácticas educativas centradas en el ser humano. Además, reconocer el contexto formativo del alumno y ofrecer espacios de escucha y acompañamiento no debe ser la excepción, sino parte del fundamento de las estrategias educativas ya que ellos son lo que viven las realidades en el aula.

Finalmente, se sugiere que, para avanzar hacia una universidad realmente humanista, se debe realizar un ejercicio de valoración de la política actual a partir de las percepciones de los actores educativos involucrados para realizar los ajustes necesarios que permitan asegurar la pertinencia de las estrategias institucionales y por ende la calidad de los aprendizajes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 26(1), 69–77.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Díaz, L., & Carrillo, F. (2021). Habilidades blandas y calidad educativa en educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87(1), 45–58.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2003). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gobierno de México. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590990&fecha=06/07/2020
- González, R., & Morales, A. (2022). La pedagogía humanista como base del aprendizaje integral. *Revista de Educación y Desarrollo Humano*, 10(2), 25–39.
- León, G. (2007). El grupo de discusión como artefacto científico para el análisis social. *Razón y Palabra* (57). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199520439010>
- López, M. (2018). *Docencia universitaria con enfoque humanista: Vínculos y emociones en el aula*. Editorial Trillas.
- López, S., & Castañeda, M. (2022). Desafíos en la formación docente en habilidades socioemocionales. *Revista de Investigación Educativa*, 34(3), 123–137.
- López Francés, I. (2010). El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: Aplicación a un caso. *Edetania*, 38, 147–156.
- Martínez-González, E. (2021). La transformación de la educación en la era digital. *Revista Mexicana de Educación Superior*, 15(3), 75–90.
- Mora-Rivera, C., & Torres, D. (2020). Competencias blandas en la formación docente universitaria. *Revista Educación y Futuro*, 30(1), 66–80.
- Ramírez, H., & Ledezma, K. (2019). Evaluación de la docencia desde un enfoque cualitativo. *Revista de Innovación Educativa*, 22(4), 44–58. <https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1038>
- UNESCO. (2021). *Los futuros de la educación: Reimaginar nuestros futuros juntos*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

NARRATIVAS VOCACIONALES: EXCLUSIÓN EPISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN FILOSÓFICA

Clave del trabajo: I_024

Jorge Gregorio Posada Ramírez*

Universidad del Quindío, Armenia, Colombia.

*gposada@uniquindio.edu.co

RESUMEN

Esta ponencia presenta una experiencia pedagógica orientada a que los estudiantes narraran, en primera persona, los obstáculos vividos al decidir estudiar filosofía. A partir de esas narraciones, se evidenciaron diversas formas de exclusión epistémica, especialmente la injusticia testimonial, entendida como el descrédito que sufren ciertos sujetos al emitir un testimonio, debido a prejuicios sobre su identidad o su elección vocacional. Las narrativas permitieron no solo comprender este concepto desde la experiencia propia de los estudiantes, sino también resignificar el agravio padecido. El aula se transformó así en un espacio de pensamiento crítico, en el que narrar lo vivido se convirtió en un acto de restitución simbólica y de reafirmación de la propia agencia epistémica.

ABSTRACT

This paper presents a pedagogical experience aimed at encouraging students to narrate, in the first person, the obstacles they faced when deciding to study philosophy. These narratives revealed various forms of epistemic exclusion, particularly testimonial injustice, understood as the discredit suffered by certain subjects when offering testimony, due to prejudices about their identity or vocational choice. The narratives allowed not only a deeper understanding of this concept through the students' own experiences, but also a resignification of the harm endured. The classroom thus became a space for critical thinking, where narrating what had been lived turned into an act of symbolic restitution and a reaffirmation of their own epistemic agency.

PALABRAS CLAVE:

Narrativas vocacionales, injusticias testimoniales, prejuicios.

KEYWORDS:

Vocational narratives, testimonial injustice, prejudice.

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta ponencia es compartir una experiencia pedagógica que derivó en dos resultados que pueden considerarse valiosos para la formación de conceptos filosóficos y para la formación del pensamiento crítico. Usamos el nombre de *Narrativas vocacionales* para referirnos a esta experiencia. Se desarrolló en dos cohortes del curso de Filosofía y Literatura que oriento en el Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío, Colombia. El concepto filosófico que los estudiantes comprendieron y se apropiaron fue el de *injusticia testimonial*, propuesto y analizado por la filósofa inglesa Miranda Fricker en su libro *Injusticia epistémica* (2017). La práctica del pensamiento crítico que se promovió a través de esta experiencia pedagógica fue la de evaluar las creencias prejuiciosas que existen alrededor de la profesión de la filosofía, así como los prejuicios a los que se enfrentan los jóvenes cuando toman la decisión de estudiar esta carrera. Desde esta experiencia personal, los estudiantes conceptualizaron sobre el tipo de injusticias y discriminaciones que ocurren en la sociedad cuando, por motivos prejuiciosos, no se toman en cuenta las ideas, los conocimientos ni los testimonios de los otros.

Razonando analógicamente, los estudiantes que participaron en esta actividad pudieron ver que, así como ellos fueron víctimas (y muchos lo siguen siendo) de una injusticia epistémica por su decisión de estudiar filosofía, muchas otras personas también son víctimas de injusticias epistémicas en distintos aspectos de sus vidas. A causa de prejuicios y de la falta de pensamiento crítico de algunos individuos que portan creencias prejuiciosas y que tienen poder social en determinados contextos sociales, se genera un tipo de agravio y discriminación social que afecta significativamente la libertad y la dignidad de muchas personas.

Para aclarar desde ya la problemática que abordamos, miremos un par de casos concretos. Así como a un joven que elige estudiar filosofía sus padres pueden negarle la posibilidad de hablar o ser escuchado en su decisión, porque prejuiciosamente creen que quienes estudian filosofía son personas asociales o ateas, una mujer que va a una comisaría de familia a denunciar un tipo de abuso sexual por parte de su cónyuge puede no ser escuchada por un funcionario que cree, también prejuiciosamente, que todas las mujeres son exageradas e histéricas. En ambos casos, el del estudiante y el de la mujer, se sufre un tipo de agravio infligido por quienes se niegan a tomar en cuenta o a escuchar lo que los hablantes quieren decir o testimoniar. Miranda Fricker llama *injusticia testimonial* al tipo de mal que sufren las personas cuando, por razones de prejuicio o estereotipos nocivos, no son escuchadas ni consideradas interlocutoras válidas por parte de una comunidad de oyentes.

METODOLOGÍA

El camino metodológico que tomamos para esta exploración académica fue el de la filosofía situada, más específicamente, el de *La filosofía coyuntural* propuesto por el filósofo Günther Anders en su libro *La obsolescencia del hombre* (2011). Este enfoque invita a los estudiosos de la filosofía a asumir su contexto inmediato como fuente de interrogantes, análisis e investigaciones prioritarias. Más allá de la idea de que el conocimiento es epocal o determinado por los acontecimientos históricos que lo originan, la filosofía coyuntural se compromete activamente con los problemas reales y urgentes de la comunidad en la que se sitúa la reflexión filosófica. La premisa de la que se parte es que la reflexión filosófica no debe distanciarse del contexto en el que se ejerce, sino que debe abrazarlo, convirtiéndolo en un espacio de investigación que enriquece la disciplina y aporta a la transformación social.

Escribe Anders que la idea de filosofía coyuntural puede parecer un absurdo: “como un híbrido cruce de metafísica y periodismo: una manera de filosofar que tiene por objeto la situación actual, o sea, los elementos característicos de nuestro mundo actual; pero no solo como objeto, pues lo que pone en marcha realmente ese filosofar es el carácter opaco e inquietante de esos elementos.” (2011, p. 25). Desde esta perspectiva, el quehacer filosófico implica aclarar conceptualmente los problemas que emergen de las tensiones propias de los contextos particulares, comprometiéndose siempre con que las abstracciones filosóficas regresen a los acontecimientos presentes. La finalidad es que dichas elaboraciones no se aislen en la teoría, sino que contribuyan a generar formas de interpretación y acción que permitan liberar o transformar esas tensiones.

En la filosofía coyuntural se elimina el distanciamiento tradicional entre el mundo inteligible y el mundo sensible, haciendo de lo contingente y singular no solo un objeto válido de reflexión, sino el punto de partida y de llegada de este filosofar. Lo que antes podía parecer anecdótico o meramente circunstancial se revela como terreno fértil para el pensamiento, en la medida en que contiene condensaciones de sentido que interpelan directamente la vida común. Así, el pensamiento filosófico se vuelve más permeable, más situado y también más comprometido con la transformación de su tiempo y contexto.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dada esta descripción metodológica, en lo que sigue expondremos la actividad que desarrollamos en dos cohortes del curso de Filosofía y Literatura, y que denominamos *Narrativas vocacionales*. Inicialmente, en el curso teníamos la intención de explorar, desde la perspectiva de la primera persona y a partir de las vivencias de cada estudiante, las tesis que Joseph Campbell expone en su libro *El héroe de las mil caras* (2015) con respecto al monomito. La idea de que las historias y narraciones humanas comparten una misma estructura narrativa —la del viaje del héroe— ofrecía un marco valioso para pensar en esa estructura a partir del recorrido vital

que cada estudiante emprendió al decidir estudiar filosofía. Pero, cuando las narraciones de los estudiantes pasaban por la tercera etapa del viaje, la denominada El rechazo de la llamada, encontramos que, en muchas de sus historias, ese rechazo no era motivado por razones propias, sino que respondía a presiones sociales, familiares e institucionales que al final estaban marcadas por prejuicios. Algunos estudiantes relataban cómo sus padres, familiares y hasta profesores de sus colegios desestimaban su decisión vocacional al considerar que: los que estudian filosofía son personas asociales, o los estudiantes de filosofía se vuelven ateos, o los que estudian filosofía son personas que no les gusta trabajar, o que no son útiles para la sociedad, por eso no tienen donde trabajar, hasta el prejuicio de que todos los que estudian filosofía son hombres marihuaneros, o personas que se vuelven locas en razón a lo que leen. Estas formas de deslegitimación revelaban no solo una falta de comprensión sobre la filosofía como campo del saber, sino un fenómeno más profundo: la negación de la voz del hablante en tanto agente racional y epistémico que puede ofrecer razones para tomar decisiones.

Fue entonces cuando consideramos que podíamos articular estas miradas distorsionadas hacia el campo de la filosofía con una herramienta conceptual que analiza el agravio que padecen las personas a causa de los prejuicios y estereotipos sociales. Arribamos al concepto de *injusticia epistémica*. Esta categoría, y más específicamente la de *injusticia testimonial*, nos permitió aclarar conceptualmente el posible tipo de daño que los estudiantes vivenciaban cuando su voz era puesta en duda o deslegitimada por prejuicios sociales. A continuación, exponemos brevemente este concepto para fundamentar su relevancia en la propuesta.

La idea de injusticia testimonial

Como ya mencionamos, el concepto de injusticia testimonial fue desarrollado por la filósofa inglesa Miranda Fricker en su obra *Injusticia epistémica* (2017). Este concepto surge dentro de una preocupación más amplia por las formas en que se vulnera la agencia epistémica de los individuos. Podemos entender la agencia epistémica como la capacidad que poseen los sujetos humanos para participar en la formulación, construcción y circulación del conocimiento. Vulnerar esta capacidad implica menoscabar sus posibilidades cognitivas e intelectuales, ya sea desacreditando sus experiencias, cuestionando injustamente su credibilidad o desautorizando su voz.

Por ejemplo, cuando una persona homosexual comparte una vivencia íntima o una reflexión sobre su identidad y quienes la escuchan responden desde creencias prejuiciosas, como considerar que su orientación sexual es una enfermedad o una desviación psicológica, no solo están expresando un juicio erróneo, sino que le están negando el valor que como agente epistémico, como sujeto de conocimiento, posee de esa persona. Se desestima su capacidad de autocomprensión y de interpretar su propia experiencia, como si sus juicios sobre sus

decisiones no fueran dignos de credibilidad. Este tipo de reacción constituye una forma clara de injusticia epistémica, pues se socava la posibilidad del sujeto de ser reconocido como un conocedor válido de su propia experiencia y de su realidad.

La injusticia testimonial es un caso especial de injusticia epistémica. Ocurre cuando a una persona se le concede menos credibilidad de la que merece al emitir un testimonio, debido a prejuicios relacionados con su identidad (género, raza, clase, edad, profesión, entre otros). No se trata simplemente de un error de juicio, sino de una forma de agravio que afecta tanto el ámbito epistémico como el moral. Epistémicamente, porque se le niega al sujeto la posibilidad de contribuir al conocimiento compartido; y moralmente, porque esa exclusión implica una desvalorización injusta de su estatus como agente racional.

La filósofa inglesa Miranda Fricker, parte de unas nociones tomadas de la teoría moral de Kant para describir desde el campo de la ética un mal moral que nace de errores que emanan del campo de la vida epistémica. Parte de la distinción entre tratar a una persona como un “mero medio” y no como un fin en sí mismo. En la injusticia testimonial, el otro no es reconocido como interlocutor legítimo, sino que se le reduce a una función pasiva dentro del intercambio social. Es decir, se le ve como un “mero medio” como un ser que puede ser instrumentalizado en función a los intereses que en determinado contexto se tengan. El que sufre de injusticia testimonial es asumido como alguien cuya palabra no merece ser tomada en cuenta, ello, como hemos mencionado, porque sus oyentes le restan por motivos de prejuicios o estereotipos credibilidad a sus palabras.

Fricker señala que esta forma de injusticia suele operar de forma silenciosa y estructural. No siempre se expresa a través de insultos o negaciones abiertas, sino mediante gestos cotidianos de desconfianza, interrupción, omisión o incredulidad. A menudo, quienes ejercen la injusticia testimonial no son plenamente conscientes de ello, lo que agrava su persistencia en los entornos sociales y educativos.

Para ilustrar el concepto de injusticia testimonial, Fricker recurre a ejemplos provenientes del cine que muestran cómo los prejuicios sociales pueden provocar un déficit de credibilidad en la palabra de ciertos sujetos. Uno de ellos es el caso del personaje Marge en la película *El talentoso Sr. Ripley*. Marge sabe que el asesino de joven Dickie es el señor Ripley, y cuando ella quiere contarle al padre de Dickie por qué cree que el asesino es el Señor Ripley, el padre del joven asesinado silencia a Marge diciéndole: “Marge, existe la intuición femenina, luego están los hechos”. Por prejuicios de género, el testimonio de Marge no es tomado en cuenta por los hombres que en la película buscan al asesino. El otro ejemplo es el de Tom Robinson, en *Matar a un ruiseñor*, este es un hombre afrodescendiente acusado injustamente de violación. A pesar de que su relato es coherente y verosímil, es desestimado por el jurado, todo formado por hombres blancos, simplemente porque Tom Robinson es un hombre negro. En ambos casos, se evidencia cómo prejuicios de género y de raza opera como una barrera epistémica que niega a

los personajes el reconocimiento como interlocutores válidos. Así, lo que debería ser un juicio basado en razones se ve contaminado por estereotipos que reducen al sujeto a una posición de inferioridad epistémica y moral.

En síntesis, la injusticia testimonial es la incredulidad que padecen las personas en razón a que sus juicios o ideas son desestimadas por creencias prejuicias o estereotipos nocivos que poseen sus oyentes. Las consecuencias de la injusticia testimonial van desde agravios invisibilizados en el entorno social, como el no poder estudiar la carrera que se quiere estudiar; el miedo constante, como el que padecen las mujeres que no son escuchadas en sus denuncias por delitos sexuales, hasta la cárcel y la exclusión social, como los que presenta Fricker en sus ejemplos cinematográficos.

En lo que sigue, describiremos la experiencia pedagógica que hemos llamado *Narrativas vocacionales*. Mostraremos cómo esta propuesta permitió que los estudiantes reconocieran el agravio epistémico que vivieron al comunicar a sus seres cercanos la decisión de estudiar filosofía. A través de esta vivencia, no solo comprendieron con mayor profundidad el concepto de injusticia testimonial, sino que también lograron apropiarse de él desde su propia experiencia. Al finalizar la actividad, lo que quedó como una conclusión práctica fue que compartir públicamente los malestares que nacen de los prejuicios puede aliviar cierta carga que ellos acarrean, además este compartir abrió el paso a una forma de pensamiento más lúcido, crítico y libre.

Narrativas vocacionales

Como parte del curso de Filosofía y Literatura del Programa de Filosofía de la Universidad del Quindío (Colombia), hemos trabajado con los textos *El poder del mito* y *El héroe de las mil caras* de Joseph Campbell (2015). En ellos se desarrolla la idea de que, en el fondo, todas las narraciones humanas responden a una misma estructura arquetípica, visible con especial claridad en los relatos míticos. En palabras del propio Campbell: “salir de una condición y encontrar la fuente de la vida para regresar maduro y enriquecido” (2015, p. 168) constituye el corazón de la aventura heroica. Esta estructura no solo recorre los mitos de todos los tiempos, sino que también ofrece una forma de comprender las trayectorias existenciales de cada ser humano.

Para hacer más vívida esta idea en los estudiantes, en el curso desglosamos la estructura propuesta por Campbell, siguiendo la versión sintetizada que Christopher Vogler elabora en su texto *El viaje del escritor* (2020), donde se identifican doce momentos del viaje del héroe:

1. El mundo ordinario
2. La llamada a la aventura
3. El rechazo de la llamada
4. El encuentro con el mentor
5. El cruce del umbral

6. Pruebas, aliados y enemigos
7. La aproximación a la cueva más profunda
8. La prueba suprema
9. La recompensa
10. El camino de regreso
11. La resurrección
12. El retorno con el elixir

A partir de estos pasos, les pedí a los estudiantes que, reconociendo las difíciles condiciones sociales y económicas que enfrentan y asumiendo el hecho de que estudiar filosofía en una universidad pública ya implica una toma de posición existencial y hasta heroica, narraran su propio recorrido vocacional como si fuera la aventura de un héroe. Al iniciar el ejercicio, les pedí identificar su Mundo ordinario (paso uno), es decir, ese entorno familiar, social o comunitario en el que vivían cuando surgió su deseo de estudiar filosofía. Luego, les propuse reconstruir el momento de La llamada a la aventura (paso dos): aquello que despertó en ellos el deseo de dejar su mundo ordinario para ingresar a la Universidad del Quindío a estudiar filosofía; cuál fue la experiencia, las inquietudes, la persona o las personas que les llevo de manera directa y definitiva a estudiar filosofía. Narrados estos dos momentos del viaje vocacional, les pedí que, así como Jesús en el Huerto de Getsemaní, la noche antes de su entrega, también experimento El rechazo a la llamada (paso tres) cuando en soledad y angustia, le pide a su padre Dios que si es posible aparte de él ese cáliz, les pedí que narraran las circunstancias que les hicieron dudar severamente de continuar con su decisión y plan de ingresar a la universidad a estudiar filosofía. En sus relatos, este rechazo aparece con frecuencia motivado por los prejuicios sociales hacia la carrera de filosofía, por la desconfianza de sus seres cercanos hacia esta disciplina y por la inseguridad personal ante un camino que no promete certezas materiales, pero sí profundas implicaciones existenciales. Al hacerse consciente de este punto de inflexión, el paso tres adquirió una fuerza reveladora, pues expuso con claridad muchos de los prejuicios y estereotipos que hay en torno a la carrera, y en muchos casos, las injusticias testimoniales de la que fueron víctimas muchos estudiantes.

Valga decir que, en muchas de las narraciones de los estudiantes se pudo ver que también había un fuerte apoyo de sus seres queridos por lo que, en estos casos, El rechazo a la llamada se debía a miedos propios, como las altas exigencias de lectura que sabían que demanda la carrera, o a las dificultades económicas que para los estudiantes de estrato económico muy bajo implica el entrar a la universidad y no iniciar la vida laboral una vez terminado el bachillerato. Pero, dada la intención de detenernos en los prejuicios que circundan a la carrera de filosofía, y desde ellos, en las consecuencias que en general entrañan las creencias prejuiciosas, pusimos énfasis en los casos en los que El rechazo a la llamada era motivado por estereotipos y prejuicios hacia esta disciplina del conocimiento.

Entre ellos, que la filosofía era una disciplina no apropiada para mujeres, o que, para estudiar filosofía se necesitaba un coeficiente intelectual superior al de las mayorías, o que, las personas que estudian filosofía se vuelven resentidos, críticos con todo, y ateos, o que, los que estudian filosofía no tienen opciones laborales, a no ser la de convertirse en profesores; o los prejuicios más extremos como que: todos los que estudian filosofía se vuelven drogadictos, o las personas que estudian filosofía terminan locos por las cosas tan raras que leen.

Vimos, entonces, que estos prejuicios representan un obstáculo real que muchos estudiantes de filosofía deben enfrentar para poder ingresar a la carrera. Imaginamos también a aquellos jóvenes que no lograron superar ese muro, y que por ello hoy no están en la Universidad del Quindío como estudiantes de filosofía. Pero, sobre todo, comprendimos el poder que tienen los prejuicios para marginar, desacreditar y hasta silenciar las voces de las personas, para acallar la palabra de grupos sociales enteros e incluso para tomar decisiones en su nombre, sin que hayan sido escuchados. También, pudimos observar que el hecho de compartir con otros las molestias que se generan por las visiones estereotipadas que se puedan hacer de uno, que abrirse a través de narraciones a contar lo vivido, lo sufrido y resistido, puede tener un efecto claramente liberador. Las narraciones vocacionales permitieron que de manera colectiva se evalúe en su justa medida lo prejuiciosamente despreciado, lo que llevó a cierta liberación de los agravios epistémicos en su momento cometidos.

CONCLUSIONES

La experiencia pedagógica de las *Narrativas vocacionales* evidenció el poder formativo que puede tener una filosofía situada, coyuntural, comprometida con las realidades concretas de quienes la ejercen. El ejercicio no solo permitió una apropiación significativa del concepto de injusticia testimonial, sino que, a través del recurso narrativo, mostró que muchas veces la comprensión de los conceptos filosóficos surge no desde la abstracción, sino desde la vivencia que exige ser pensada.

Al narrar sus propios recorridos vocacionales, los estudiantes no solo se pensaron como personas con una historia digna de ser narrada, sino también como agentes epistémicos, propensos a ser víctimas de prejuicios y de estereotipos distorsionadores. La estructura del viaje del héroe sirvió como marco simbólico y existencial para releer sus trayectorias personales a la luz de los obstáculos, rechazos y transformaciones que acompañan el acto de estudiar filosofía en un contexto marcado por las urgencias económicas y los prejuicios sociales.

La injusticia testimonial, entonces, dejó de ser un concepto externo para convertirse en una lente que les permitió comprender las formas de exclusión que los atraviesan y, al mismo tiempo, en una herramienta para resignificar esas experiencias. Pero quizá lo más valioso fue constatar que el acto de narrar, de poner en palabras las heridas causadas por el prejuicio, puede convertirse en un gesto de libertad. Como si al contar lo vivido, lo despreciado recobrara

su valor, y lo negado encontrara una forma de ser escuchado y comprendido. El aula de clase se transformó en un espacio de reconocimiento mutuo y de reparación, donde las narraciones no solo fueron escuchadas, sino también celebradas por su potencia crítica y transformadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anders, g. (2011). *La obsolescencia del hombre*. Pre-Textos.
- Campbell, J. (2015). *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica.
- Campbell, J. (2015). *El poder del mito*. Capitán Swing.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder.
- Vogler, C. (2020). *El viaje del escritor: estructuras míticas para escritores*. Ma Non Troppo.

INCIDENCIA DEL PILAR DEL SER EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR “LA MERCED” DESDE UNA PERSPECTIVA HUMANISTA, ÉTICA Y SOCIOEMOCIONAL.

Clave del Trabajo: I_026

Hna. Sandra Milena Velásquez Bedoya^{1*}

Fundación Escuela Normal Superior “La Merced”, Yarumal, Antioquia, Colombia^{*}

rectorianormallamerced@gmail.com

RESUMEN

Este estudio investiga la influencia del “pilar del ser” en la formación de docentes en la Escuela Normal Superior “La Merced”, desde enfoques humanistas, éticos y socioemocionales. Se contextualiza en la importancia de formar maestros éticos, resilientes, capaces de promover el desarrollo integral en contextos sociales complejos. La metodología cualitativa, mediante análisis documental y estudios de casos, permitió reflexionar sobre las políticas educativas y su impacto en la formación docente. Los resultados evidencian que los principios clave son la formación integral, el desarrollo de competencias éticas y la inclusión social, destacando la importancia de valores éticos y habilidades socioemocionales en los futuros docentes. Se concluye que es crucial promover una educación humanista, inclusiva y crítica acorde al contexto, además de la importancia de realizar más investigaciones empíricas que integren las voces de toda la comunidad educativa para fortalecer la implementación del Pilar del Ser en la práctica pedagógica.

ABSTRACT

This study investigates the influence of the “pillar of being” on teacher training at the Escuela Normal Superior “La Merced” from humanistic, ethical, and socio-emotional perspectives. It is contextualized within the importance of training ethical, resilient teachers who can promote comprehensive development in complex social contexts. The qualitative methodology, through documentary analysis and case studies, allowed for reflection on educational policies and their impact on teacher training. The results show that the key principles are comprehensive training, the development of ethical competencies, and so-

cial inclusion, highlighting the importance of ethical values and socio-emotional skills in future teachers. It concludes that it is crucial to promote a humanistic, inclusive, and critical education in line with the context, as well as the importance of conducting more empirical research that integrates the voices of the entire educational community to strengthen the implementation of the Pillar of Being in pedagogical practice.

PALABRAS CLAVE:

Formación docente, pilar del ser, educación humanista, ética profesional, habilidades socioemocionales, inclusión.

KEYWORDS:

Teacher training, Pillar of Being, humanistic education, professional ethics, social-emotional skills, inclusion.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación surge como respuesta a las demandas contemporáneas en la formación de docentes en el contexto de la Escuela Normal superior “La Merced”. En un panorama social y educativo, caracterizado por la diversidad, la inclusión, la convivencia pacífica, la urgencia de garantizar una educación de calidad, es imperativo formar futuros maestros que poseen un perfil humanista ético y comprometido con su entorno.

La problemática que motiva este estudio reside en la necesidad de fortalecer y completar los procesos formativos, integrando “el pilar del ser” en los programas de formación complementaria, pues esta dimensión resulta fundamental para que los docentes desarrollen una conciencia ética y social emocional que impacte significativamente su labor pedagógica y en la construcción de comunidades educativas, justas, equitativa e incluyentes.

Desde una perspectiva teórica el estado del arte señala la importancia de la formación integral del maestro a partir del desarrollo de habilidades pedagógicas y técnicas e involucrando también aspectos éticos, socio emocionales e identitarios. Esta dimensión constituye los cimientos para una actuación educativa de calidad y para la creación de ambientes de aprendizaje, seguros, positivos y receptivos, sin embargo, a pesar de la inclusión de esos principios en los currículos del programa de formación complementaria, persisten dificultades en su implementación práctica, lo cual limita la capacidad de los futuros docentes para actuar con sensibilidad, asertividad y responsabilidad social en su contexto cotidiano, afectando en última instancia, la efectividad del proceso formativo y el impacto de la Escuela Normal superior “La Merced”, como formadora de maestros a nivel de la comunidad social y escolar.

En este orden de ideas, es importante decir que esta investigación tiene como objetivo general analizar la influencia del desarrollo del “pilar del ser” en la formación de los maestros de la Escuela Normal superior “La Merced” y diseñar estrategias pedagógicas que potencie en su incorporación en los procesos formativos, y sobre todo en la práctica pedagógica concreta. Con ello, se pretende contribuir al conocimiento sobre la implementación de principios, humanistas y éticos, promoviendo un enfoque pedagógico que fomenta la conciencia social y ética en los futuros docentes. Entre tanto, la relevancia práctica de este estudio radica en que los docentes formados en la Escuela Normal, desde la perspectiva humanista tienen mayor potencial para generar impacto positivo en sus estudiantes y en la comunidad educativa. Fortaleciendo el tejido social, promoviendo valores como la justicia, la inclusión, el respeto, así como fomentando, ambientes escolares, seguros y propios para el aprendizaje.

METODOLOGÍA

De con el acuerdo al enfoque metodológico el estudio combina estrategias, cualitativas que facilitan el análisis de aspectos específicos acerca del estado actual del desarrollo del pilar del ser, permitiendo identificar buenas prácticas y líneas de mejora susceptibles de ser replicadas o adaptadas en otros contextos similares.

Del mismo modo se hace preciso aportar que la metodología de la investigación al tocar aspectos tan sensibles como el desarrollo socio emocional pone de modo particular su atención en el enfoque cualitativo y tomando en cuenta La visión de Husserl:

Lleva a conocer parte de la vida de los participantes de la investigación, así como su propio mundo, relacionados con el fenómeno en estudio, es decir, su punto de partida es la vida de las personas, enfocándose en cómo las experiencias, significados, emociones y situaciones del individuo en estudio son percibidos, aprendidos y concebidos (Barbera e Inciarte, 2012; Lámber, 2006).

Entre tanto se ha identificado que los aspectos cualitativos, comparten una estrecha relación con el método experiencial pues la práctica pedagógica educativa y la implementación de estrategias como: “La Propuesta de formación integral” llevada a las aulas después de haber sido vivida e interiorizada en la propia experiencia personal de los maestros en formación, dan razón de que lo vivido, aprendido y asumido desde el “Ser”, después es transmitido con idoneidad y acierto dentro de la labor educativa, sin embargo, más que transmitir conocimientos dentro del aula y prepararse con preparación para asumir retos académicos y/o educativos, entrando en la lógica que aporta paulo freire se busca un auténtico proceso de transformación que impacte la vida:

La educación y la investigación no son un acto de transmisión de conocimientos, si no que por el contrario se va formando mediante un mundo en común y que su adquisición es de forma continua, porque los seres humanos somos seres de transformación y no de adaptación, lo cual implica cultivar el conocimiento desde la propia realidad del hombre (autoaprendizaje) sin un método riguroso que limite el accionar del sujeto en busca de la destrucción de las barreras de la ignorancia (García y Puigvert, 1998). P. 33

Por lo anterior se destaca que la metodología llevada a cabo fue de carácter experiencial pues desde lo simbólico el significado y el significante impactan “El Ser” y lo modelan para que sea dentro de su labor educativa no solo interventor, sino artífice y testigo de una verdadera transformación; ello implicó también el uso de estrategias pedagógicas y recursos didácticos, además del despliegue de un equipo interdisciplinar de apoyo que intervino con estrategias activas para lograr identificar la necesidad de este trabajo como un aspecto no solo complementario a la formación de los futuros docentes sino a demás esencial en la consolidación de su identidad docente y su fisonomía profesional, por tanto cada uno debería sentirse profundamente identificado y responsable de dicho proceso de transformación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las actividades llevadas a cabo durante la implementación de esta investigación y de modo especial: “la propuesta de formación integral” llevada a cabo con los maestros en formación de la Escuela Normal Superior “la Merced”, sirvieron como insumo para el trabajo personal que todo docente debería hacer antes de enfrentarse a la labor educativa, sobre todo si se tiene en cuenta que un maestro se prepara para: Ser para otros el Maestro que soñó ser para sí mismo; de acuerdo a esto la estrategia “De niño soñaba con ser maestro y aquí sé que puedo lograrlo” hizo que los maestros en formación contactaran con aquellos sueños adscritos a sus motivaciones infantiles y desde ese juego de roles recapitularan en su historia personal el génesis de su proyección profesional.

Del mismo modo, la implementación de tal estrategia fue además el insumo para que los maestros en formación dirigieran, animaran y fortalecieran la vinculación de liceístas que hicieron su pasantía pedagógica en la Normal y que gracias a esta experiencia también se fueron sumando a quienes, en la profesión docente, identifican una forma muy concreta de realización no solo profesional sino a demás humana, incluyéndose en el Programa de Formación complementaria (PFC)

Entre tanto la aplicación de las jornadas de experimentación desde aspectos socioemocionales por medio de talleres acompañador por el equipo interdisciplinar de apoyo, fueron espacios de participación y de conciencia que a su vez otorgaron en el ámbito personal y comunitario la claridad de que un maestro necesita prepararse para liderar muchos escenarios,

no solo su salón de clase, sino a demás los territorios en sus diferentes contextos en los que es identificado como un líder social, el ámbito de la familia, y su influencia directa o indirecta en estas dinámicas familiares que se perciben desde el aula de clase o fuera de ella y en los que necesariamente en repetidas ocasiones debe intervenir de manera ética, asertiva y propositiva.

Por tanto, entre los resultados de esta discusión surgió la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales que lo hagan capaz de situarse de modo propositivo y vinculante en cada uno de estos escenarios.

Asimismo, los datos sugieren que la formación del “pilar del ser”, incide directamente en la mejora de la relaciones interpersonales y en la responsabilidad social del docente, evidencia de las prácticas con enfoque humanista y la reflexión sobre la identidad profesional, han demostrado que los maestros que profundizan en su dimensión, ética y social, son más capaces de liderar procesos de transformación en sus comunidades, promoviendo valores de justicia social, respeto, integridad, inclusión; de acuerdo a lo anterior se observa que uno de los retos principales es la necesidad de mejorar, metodologías que emplean los programas de formación complementaria, especialmente la incorporación de estrategias, experiencias, habilidades pedagógicas que permitan vivenciar y reflexionar en torno a su propia existencia.

La aplicación de metodologías activa y participativas como talleres, análisis de casos práctica, reflexivas, pueden facilitar el proceso de internalización del “pilar del ser” y promover un cambio en la cultura institucional, orientada hacia una formación más humanista, ética y socialmente comprometida.

Finalmente, la discusión revela que la implementación efectiva de estos enfoques requiere un compromiso y una apuesta institucional sostenida, que favorezca espacios de formación continua, acompañamiento cercano y evaluación de prácticas pedagógicas que reflejan los valores humanistas y éticos de la formación docente.

La consolidación del “pilar del ser” como eje transversal de los programas de formación, no sólo impacta la calidad de los procesos formativos, sino que también configura un paradigma de educación que favorece la construcción de una comunidad educativa, más inclusiva, ética y comprometida con su entorno social y cultural.

CONCLUSIONES

De acuerdo con todo lo anterior se concluye que, en el contexto de la formación docente, uno de los principales desafíos radica en lograr la integración efectiva de un enfoque humanista y ético en los programas de formación complementaria (PFC) de la escuela Normal superior “la Merced”. Aunque en la actualidad estos principios se están incluyendo de manera progresiva, persisten dificultades significativas en la aplicación práctica en el ámbito educativo. En particular, la falta de un desarrollo completo y profundo del “pilar del ser”, concepto que engloba

habilidades socioemocionales, éticas de empatía y responsabilidad que limitan la capacidad de los de los futuros maestros para actuar con sensibilidad y compromiso en su labor cotidiana.

Este déficit impacta negativamente su proceso de formación integral ya que impide que puedan responder de manera efectiva a las necesidades humanas y sociales presentes en los contextos educativos actuales; se observa, además, que en situaciones sociales complejas estas dificultades se agravan puesto que la formación en valores y habilidades o emocionales resulta fundamental para construir una educación más inclusiva, ética y profundamente humana.

La carencia de competencias socioemocionales como el asertividad, la capacidad para gestión de conflictos, la empatía, la responsabilidad social, entre otros, afectan no sólo la relación de los docentes con sus estudiantes, sino también su interacción con padres de familia, colegas y directivos.

Aunque los maestros superiores son reconocidos en las escuelas Normales por desarrollar habilidades pedagógicas destacables y estrategias innovadoras en el aula, su limitado desempeño en las habilidades socioemocionales afecta la calidad de su relación con diferentes actores del entorno escolar y comunitario limitando su rol como agentes de transformación social y líderes dentro de sus comunidades.

Este contexto evidencia la necesidad de transversalizar desde el “pilar del ser”, aspectos que fortalezcan en la formación ética, socioemocional y humanista de los maestros en formación y a su vez la incorporación efectiva en el sistema educativo actual, la adecuada incorporación de estos componentes en su proceso de formación, contribuyó a crear ambientes escolares armónicos que favorecen el aprendizaje de los estudiantes y promueven la identidad del docente como un líder transformador que aporta al desarrollo social y cultural de su comunidad.

Resulta prioritario destacar la trascendencia que tiene el desarrollo del “pilar del ser” debido a su influencia en la formación de los futuros docentes, con el fin de seguir diseñando estrategias pedagógicas y metodológicas que potencien estos aspectos en su preparación inicial y continua; esto permite no sólo mejorar su desempeño profesional sino también fortalecer su rol como agentes de cambio promoviendo una cultura institucional basada en el humanismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbera N, Inciarte A (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2):199-205.
- García R, Puigvert L (1998). Aportes de Paulo Freire a la Educación y las Ciencias Sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.

Lozano-Flórez, D. (S.F). Retos en la formación de maestros en las Escuelas Normales Superiores de Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Serie lineamientos curriculares. Área de ética y valores humanos.

De Zubiría Samper, J. (2006). Los modelos pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante.

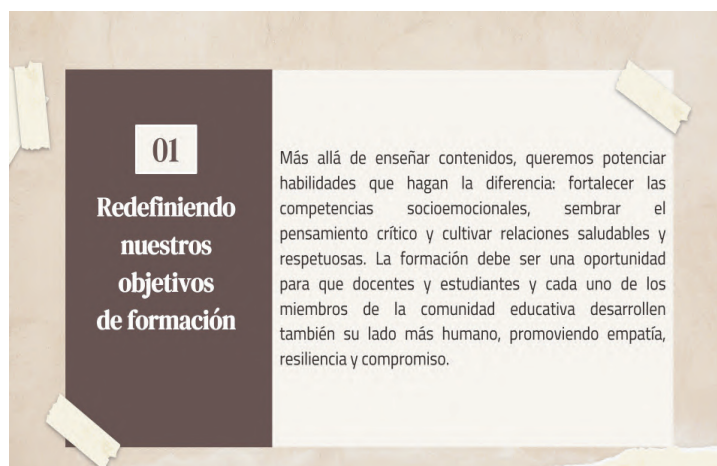
ANEXO 1

<https://www.youtube.com/watch?v=K8zQi2pr54Q>

ANEXO 2



ANEXO 3





UN ACERCAMIENTO A LA NOCIÓN DE LIBERTAD EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

Clave del trabajo: I_028

Jennifer Patiño Aguilar^{1*}

Víctor Hugo Salazar Ortiz²

^{1,2} Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes, México

*je.patinoa@hotmail.com

RESUMEN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo que pretende transformar la formación académica en México. En este contexto, hablan de la noción de libertad educativa que se refiere al derecho de los individuos y las instituciones a elegir enfoques y métodos de enseñanza sin interferencias externas, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes. Esta libertad es fundamental para garantizar una educación integral. Este concepto se vuelve crucial al poder verse como una oportunidad para promover la autonomía y la crítica. La investigación se centra en la noción de libertad empleada en los programas de bachillerato del área de Humanidades de la NEM. Dicha noción es presentada de dos formas que son libertad política y libertad económica. Por lo cual se pretende entender que interpretación e implementación se le da en un salón de clases, además de entender porque se hace esta división de la idea de libertad.

PALABRAS CLAVE:

Libertad, Educación, Nueva Escuela Mexicana.

ABSTRACT

The New Mexican School (NEM) is an educational model that pretends to transform academic education in Mexico. In this context, they speak of the notion of educational freedom that refers to the right of individuals and institutions to choose teaching approaches and methods without external interference, promoting the integral development of students. This freedom is fundamental to guarantee an integral education. This concept becomes crucial as it can be seen as an opportunity to promote autonomy and criticism. The research focuses on the notion of freedom used in the baccalaureate programs of the Humanities area of the NEM. This notion is presented in two forms: political freedom and

economic freedom. For this reason, it is pretended to understand what interpretation and implementation is given in a classroom, as well as to understand why this division of the idea of freedom is made.

KEYWORDS:

Freedom, Education, New Mexican School.

INTRODUCCIÓN

Lo que a continuación se presenta es un primer acercamiento al objeto de investigación de la tesis que estoy realizando, la cual lleva por título “Un análisis crítico a la noción de Libertad en los programas de Humanidades de la Nueva Escuela Mexicana a Nivel Medio Superior”, en esta investigación se pretende responder a las preguntas: ¿Cuáles son las teorías educativas y filosóficas en las que basa la NEM sus nociones de libertad? ¿Qué entiende la Nueva Escuela Mexicana por Libertad Política o Social y Libertad Económica o Individual? ¿Qué percepciones tienen los coordinadores, maestros y estudiantes de estas nociones de libertad implementadas por la NEM?

Al ser una investigación cualitativa y revisar las bases teóricas de la noción de libertad corresponde al eje temático de Formación integral y metodologías educativas innovadoras y disruptivas ante los desafíos éticos en contextos conflictivos, ya que la enseñanza de la noción de libertad es algo nuevo con este paradigma educativo de la Nueva Escuela Mexicana implementado por la cuarta transformación.

El presente trabajo brinda un acercamiento Teórico de la noción de libertad en estudios recientes y como estos se relacionan con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

METODOLOGÍA

En este estudio se emplea un enfoque cualitativo para explorar las teorías que sustentan la conexión entre libertad social, individual y educativa, y cómo estas influyen en las percepciones de coordinadores, maestros y estudiantes en la noción de la libertad promovida por la NEM que implementa la cuarta transformación. La investigación es de corte Fenomenológico (Brinkmann et. al, 2014) donde se realizará un análisis de documentos y teorías en las en la que se basan dichos documentos para comprender y explicar las nociones de Libertad Política o Social y Libertad Económica o Individual que presenta la NEM. Además, se sigue trabajando para recabar datos empíricos por medio de entrevistas semiestructuradas a coordinadores, docentes y alumnos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudios analizados en el presente estudio sobre la libertad suelen, en su mayor parte, estar basados en métodos cualitativos teóricos y filosóficos, cuyo contenido implica una crítica de los conceptos ya existentes e ideas sobre la libertad y su relación con los aspectos políticos y de la vida de las personas (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023). Esta tendencia apunta a la necesidad de integrar enfoques más diversos para abordar el complejo concepto de libertad en la investigación educativa.

Cuando revisamos estudios donde se aborda la noción de libertad, podemos destacar aspectos que son afines a la tesis, ya que tienen como objetivo buscar y abordar la libertad desde el ámbito educativo y social, destacando la necesidad de su estudio y profundización para un mejor desarrollo integral de la persona, así como para la construcción de una sociedad más justa. Por ejemplo, en el estudio de Agostinelli (2022) se comparan las opiniones de Sartre y Lacan sobre la responsabilidad y la libertad, lo cual demuestra que la comprensión de estos conceptos es la clave para la experiencia subjetiva. Según lo escrito por Freire y Rogers, deberíamos fomentar una educación auténtica y crítica para establecer la atmósfera adecuada para que los estudiantes expresen su libertad de una manera plena y responsable (Ortellado, 2023 y Ocampo, 2008). En una línea similar, Delgado Parra (2017) y Cano Cabildo (2015) analizan la libertad en términos de derechos humanos y acción política. También afirman que la educación debería ser el medio para desarrollar su libertad y garantizar una participación más activa dentro de la sociedad. En ese sentido, los autores coinciden en que la educación, que se basa en la fusión de libertad y responsabilidad, podría ayudar a desarrollar capacidades para abordar los problemas sociopolíticos contemporáneos y mejorar la capacidad de las personas para ser justas e igualitarias socialmente (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023).

Un estudio de Lucena (2009) además de entender la relación entre educación y libertad en la enseñanza, se analizaron las diferentes definiciones de libertad, profundizando en la conceptualización de este término en el ámbito educativo y social. Lucena (2009) señala que la libertad es un tipo de autenticidad que se manifiesta como el reconocimiento de la diversidad y la auto-nacionalización en la interdependencia entre las identidades personales y sociales; por lo tanto, es requisito para promover la vida interpersonal democrática. Desde la perspectiva de la justicia social, Osorio García (2010) ve la libertad como la capacidad de igua-

lar oportunidades y tomar decisiones con la posibilidad de ser parte de la evolución social. Desde Hoz (1979), la libertad educativa es la idea de que la educación es el acceso para autores y pensadores, Cisneros (2015) destaca la “falta de dominancia” como un pilar fundamental de la definición de libertad. Afirma que la liberación de la libertad es necesaria para lograr una sociedad justa. Todas estas definiciones hablan de la libertad como algo más que elegir, sino como elección, deseo y posibilidad, auto-reconocimiento, deseo y realidad, o en otras palabras, el derecho de autodeterminación, la justicia social y la vida pública.

Como ya se ha hecho referencia, el aspecto a destacar en estos trabajos es la conexión entre libertad y educación, siendo esto la parte medular que conforma esta investigación. En este sentido, los autores enfatizan que debemos educar de manera libre, ya que la educación nos hace libres. al permitir el desarrollo pleno de cada individuo y con ello la formación de una sociedad democrática. Freire, por ejemplo, sostenía que la educación debe enseñar al individuo a ser libre y a no conformarse, promoviendo la cooperación con los tiempos sin sacrificar su esencia (Ocampo, 2008). Khoza (1979) en sus artículos menciona que la educación liberal los deja capaces de decidir de una manera relevante para su propio bienestar y, de otros, para el bienestar social. Ovelar (2008) menciona que la educación debe promover la conciencia crítica y la acción social, crear las circunstancias en las que los seres humanos puedan conquistar su propia libertad de una manera activa y consciente.

Por lo anterior también es importante mencionar que para Delgado Parra (2017) y Canoca (2015) la educación es un medio importante para proteger los derechos y las libertades fundamentales. Esto es para mostrar que la verdadera libertad es alcanzada si a las personas se les dan oportunidades educacionales de modo que puedan participar plenamente en la sociedad democrática. En opinión de estos autores, la educación no sólo debe impartir conocimientos, sino también promover la libertad y la responsabilidad social al mismo tiempo, produciendo ciudadanos leales que sean también conscientes de sus derechos y responsabilidades (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino Emhart, 2006; Ravanales, 2023).

En los artículos revisados se han identificado conexiones significativas entre Nueva Escuela Mexicana, libertad y educación. Según los autores explorados, el modelo pretende fomentar un sistema educativo que promueva la autonomía, la igualdad y el pensamiento crítico. Ravanales (2023) ha respaldado la educación como un proceso a través del cual los estudiantes tienen la autonomía para tomar decisiones y, por lo tanto, usar su derecho a la libertad. Para ella, los principios subyacentes de la Nueva Escuela Mexicana, la participación y el empoderamiento de los estudiantes se manifiestan a través de la facilitación de la libertad. Además, Ortellado (2023) propuso la libertad y la autenticidad como pilares fundamentales del crecimiento. En su artículo, plantea que un sistema cultural u organizativo no puede lograr la eficiencia si no permite que las personas involucradas crezcan y revelen su verdadera iden-

tividad. Asimismo, Gallo y Espinel (2021) destacan que la educación debe ser un instrumento de lucha y transformación social, tal y como plantea la NEM que, por un lado, desaparecen las desigualdades y, por otro, instaura la justicia social. Por último, para Cejudo Córdoba (2007) la educación debe ser garante de la libertad como derecho humano. Lo anterior permite constatar que el modelo propuesto puede ser medio para alcanzar la libertad, al unir la educación con la responsabilidad social y la participación en la sociedad de un modo activo. Es decir, los autores, al igual que la Nueva Escuela Mexicana, coinciden en que debe existir libertad, la que es entendida como enfoque en la formación en educación, la cual debe dar cabida a la equidad, a la crítica y a la autonomía (Cano, 2015; Delgado, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio García, 2010; Ovelar, 2008; Torres, 2004; Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino, 2006; Ravanales, 2023; García, 2003; Hoz, 1979; Lamoutte, 1989; Ocampo, 2008; Ortellado, 2023).

Sin embargo, a pesar de la importancia de estos estudios, hay una brecha en la literatura en relación con una comprensión integral de la libertad, ya que a menudo se estudia de manera aislada, sin verla en términos de su interacción con la responsabilidad social y el bienestar comunitario. Específicamente, sin un enfoque integral sobre la libertad, la política educativa no podrá avanzar para garantizar la igualdad de libertad individual, conciencia social y participación comunitaria. Además, dada la escasez de voluntad de la literatura existente para abordar la implementación de la libertad en un paradigma educativo real, resta valor a la teoría.

A continuación, se presentan los resultados teóricos de que podemos entender como libertad política o social y económica o individual según los estudios revisados y los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana.

Libertad Individual o Económica

En este tema, los autores, exploran el concepto de libertad en un plano individual y examina cómo se conceptualiza la libertad en la educación. Los académicos emplean métodos cualitativos y evalúan las fuentes bajo revisión de literatura y hermenéutica para identificar la naturaleza general de los comportamientos específicos. Es más teórico que práctico, lo cual puede sugerir que los académicos cuestionaron la capacidad de integrar la libertad en el proceso de aprendizaje (Agostinelli, 2022; Arroyo, 2015; Cejudo Córdoba, 2007; Cisneros, 2015; Diab, 2020; Godoy Arcaya, 2004; Pino Emhart, 2006; Ravanales, 2023).

El análisis de los estudios nos permite entender la libertad individual como un derecho fundamental vinculado estrechamente con la responsabilidad social, destacando su papel en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Autores como Agostinelli (2022), Arroyo (2015), Cisneros (2015), Cejudo Córdoba (2007), Godoy Arcaya (2004), Pino Emhart (2006), Diab (2020) y Ravanales (2023) coinciden en que la libertad individual o económica debe ejercerse

de manera consciente, considerando siempre su impacto en la comunidad. Esta visión resalta la importancia de la autonomía, el pensamiento crítico y la participación en la vida social, principios que se alinean con la Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual promueve una educación integral orientada al desarrollo de individuos libres, responsables y capaces de contribuir a una sociedad más justa y solidaria.

Este tema es fundamental para la tesis ya que proporciona un marco conceptual que nos permite analizar cómo las libertades individuales se reflejan en las prácticas educativas en la Nueva Escuela Mexicana. Comprender la libertad individual es necesario para evaluar si los objetivos educativos son consistentes con el desarrollo de la independencia y el pensamiento crítico de los estudiantes.

Libertad social o política

Por otro lado, en este apartado se revisa el concepto de libertad desde una perspectiva social que considera la forma en que las estructuras y políticas sociales afectan la libertad individual y educativa. Está marcado por la conexión de la educación y la sociedad. A pesar de que se aborda la misma categoría de fuentes, también se lleva a cabo un análisis cualitativo de las formas de manifestación de la libertad social en entornos educativos (Cano Cabildo, 2015; Delgado Parra, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio, 2010; Ovelar Pereira, 2008; Torres, 2004).

La libertad social está conectada con la libertad personal y educativa, ya que las condiciones sociales limitan las posibilidades de las personas de llevar a cabo su libertad en el campo educativo. Además, la educación para la libertad contribuye a la justicia social (Cano Cabildo, 2015; Delgado Parra, 2017; Farrell, 1989; Gallo y Espinel, 2021; Lucena, 2009; Osorio, 2010; Ovelar Pereira, 2008; Torres, 2004). Por lo tanto, la libertad social de la Nueva Escuela Mexicana debe ser investigada para descubrir las barreras que los estudiantes y profesores enfrentan cuando tienen que enseñarla-aprenderla en el aula.

En este punto de la investigación podemos comprender que la libertad política o social en la educación se refiere a cómo las estructuras y políticas sociales influyen en la libertad individual y educativa. Estas teorías destacan la interrelación entre la educación y la sociedad, sugiriendo que las condiciones sociales pueden limitar o potenciar las oportunidades educativas de los individuos. La Nueva Escuela Mexicana busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos críticos y activos, promoviendo su participación en la sociedad y fomentando un sentido de responsabilidad social para construir un entorno más justo y equitativo.

Nociones de libertad en la Nueva Escuela Mexicana

Además de lo revisado en los antecedentes Teóricos se ha empezado una revisión de los programas de Humanidades en la NEM. Según lo analizado hasta ahora, en los programas y documentos de la Nueva Escuela Mexicana en la UAC de Humanidades, podemos confirmar la implementación de dos nociones de libertad, la política o social y la individual o económica (SEP y SEMS, 2023a; SEP y SEMS, 2023b; SEP y SEMS, 2023c; SEP y SEMS, 2023d; SEP y SEMS, 2023e). Con eso comienza a encontrarse una relación entre teorías, conceptos y lo que menciona la NEM y de momento se pueden interpretar estas dos nociones sobre libertad.

La noción de Libertad Política o social se interpreta como el derecho de los individuos a participar activamente en la vida política, lo que incluye expresar opiniones, ejercer el derecho al voto y tomar decisiones que impactan a la comunidad. Esta libertad se promueve a través de la reflexión crítica sobre la democracia, los derechos humanos y la justicia social, fomentando el compromiso cívico (SEP y SEMS, 2023a; SEP y SEMS, 2023b; SEP y SEMS, 2023c; SEP y SEMS, 2023d; SEP y SEMS, 2023e).

En cambio, la noción de Libertad Económica o individual se entiende como la capacidad de los individuos para tomar decisiones de forma responsable asumiendo las consecuencias de sus actos en el ámbito personal sin afectar a terceros, que les permitan satisfacer sus necesidades y aspiraciones, cómo elegir un empleo o gestionar recursos. Sin embargo, esta libertad debe equilibrarse con el bienestar común, asegurando que no prevalezca sobre la justicia social y el bienestar colectivo (SEP y SEMS, 2023a; SEP y SEMS, 2023b; SEP y SEMS, 2023c; SEP y SEMS, 2023d; SEP y SEMS, 2023e).

CONCLUSIONES

El avance del marco teórico en la investigación sobre la noción de libertad en la educación media superior resalta la importancia de integrar enfoques que promuevan la autonomía y el pensamiento crítico en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. La libertad, entendida como un derecho fundamental en el proceso educativo, permite a los estudiantes convertirse en agentes activos de su aprendizaje, lo que es esencial para el desarrollo de una ciudadanía informada y comprometida (Freire, 2005; Ravanales, 2023).

La NEM busca transformar la educación en un proceso inclusivo y participativo, donde la libertad no solo se enseña, sino que se vive en el aula (SEP y SEMS, s/f). Este enfoque requiere que los educadores adopten prácticas pedagógicas que valoren la diversidad y fomenten un ambiente de respeto y colaboración (Gallo y Espinel, 2021).

A pesar de los desafíos y limitaciones que enfrenta la investigación, como la resistencia al cambio y la falta de recursos, el marco teórico proporciona una base sólida para entender cómo la libertad puede ser un motor de transformación educativa. En conclusión, la investigación sobre la libertad en la educación es crucial para fortalecer la NEM, promoviendo un

aprendizaje significativo que prepare a los estudiantes para enfrentar los retos de una sociedad diversa y en constante evolución.

REFERENCIAS

- Agostinelli, J. (2022). Una aproximación a la noción de responsabilidad en Jean Paul Sartre y Jacques Lacan. *Pensamiento Americano*, e#:480. 15(29), 93-104. DOI: <https://doi.org/10.21803/penamer.15.29.480>
- Arendt, H. (1958). *La condición humana*. Paidós.
- Arroyo, S. L. C. (2015). La educación democrática en el contexto de la deliberación y el agonismo político. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 36(113), 153-179. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5679893>
- Brinkmann, S., Jacobsen, M. H., & Kristiansen, S. (2014). Historical Overview of Qualitative Research in the Social Sciences. En P. Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research* (pp. 17-42). Oxford University Press.
- Cano Cabildo, S. (2015). El sentido arendtiano de la libertad. *Tla-melaua*, 8(37), 6-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-69162015000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Cejudo Córdoba, R. (2007). Capacidades y libertad: una aproximación a la teoría de Amartya Sen. *REVISTA INTERNACIONAL DE SOCIOLOGÍA*, LXV (47), 9-22. <https://helvia.uco.es/handle/10396/2209>
- Cisneros, M. E. (2015). Bakunin y Pettit: en defensa de la libertad como «no-dominación». *EPISTEME*, 35(2), 1-20. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S0798-43242015000200001&script=sci_abstract&tlng=p
- Delgado Parra, M. C. (2017). El concepto de libertad en Hannah Arendt para el ejercicio de los derechos humanos. *Tla-melaua*, 10(41), 6-25. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1870-69162017000100006&lng=es&nrm=iso&tlng=e
- Diab, F. (2020). Tensiones entre libertad y democracia en el pensamiento de Philip Pettit. *Andamios*, 17(42), 285-307. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.744>
- Farrell, M. D. (1989). Libertad negativa y libertad positiva. *revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 2, 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1048528.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Ediciones.
- Gallo, S., & Espinel, O. (2021). Lecturas cruzadas entre Freire y Foucault. A propósito de alegorías escolares y prácticas de libertad. *Pedagogía y Saberes*, 55, 41-53. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-1301>
- García, D. R. (2003). La libertad y su incidencia en la educación. *Revista española de pedagogía*, 461-488. <https://www.jstor.org/stable/23764797>

- Godoy Arcaya, Ó. (2004). Libertad y consentimiento en el pensamiento político de John Locke. *Revista de ciencia política* (Santiago), 24(2), 159–182. <https://doi.org/10.4067/S0718-090X2004000200009>
- Hoz, V. G. (1979). La libertad de educación y la educación para la libertad. *Persona y derecho*, 13–55. <https://revistas.unav.edu/index.php/persona-y-derecho/article/view/32727>
- Lamoutte, E. M. C. (1989). El proceso educativo según Carl R. Rogers: la igualdad y formación de la persona. *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 6, 599–603. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117692>
- Lucena, J. M. (2009). La autenticidad como libertad plural y dialéctica: de Charles Taylor a Francesco Botturi. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 58(138), 95–112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4098267.pdf>
- Ocampo, López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57–72. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
- Ortellado, R. O. (2023). La mirada sobre el ser humano en Carl Rogers, una antropología implícita. *Revista Latinoamericana de Psicología Existencial UN ENFOQUE COMPRENSIVO DEL SER*, 26, 13–19. https://www.academia.edu/download/95359233/La_mirada_sobre_el_ser_humano_en_Carl_Rogers_una_antropologia_implicita_Ramon_Oscar_Ortellado.pdf
- Osorio García, S. N. (2010). JOHN RAWLS: UNA TEORIA DE JUSTICIA SOCIAL SU PRETENSIÓN DE VALIDEZ PARA UNA SOCIEDAD COMO LA NUESTRA. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 5(1), 137–160. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1909-30632010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Ovelar Pereyra, N. (2008). Paulo Freire: Gusto por la libertad y pasión por la justicia. *Educere*, 12(40), 177–187. http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1316-49102008000100022&script=sci_abstract&tlng=pt
- Pino Emhart, A. (2006). El concepto de libertad en Isaiah Berlin. *Derecho y Humanidades*, 12, 172–184. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/126905/el-concepto-de-libertad-en-Isaiah-Berlin.pdf?sequence=1>
- Ravanales, J. (2023). Sobre libertad y pasión en Jean Paul Sartre. *Contextos: Estudios De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 52, 22–37. <https://www.aacademica.org/jorge.ravanales/2.pdf>
- SEP (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP y SEMS. (2023a). *La Nueva Escuela Mexicana (NEM): Orientaciones para padres y comunidad en general*. educacionmediasuperior.sep.gob.mx.
- SEP y SEMS (2023b). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades I* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera). <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Humanidades%20I%20.pdf>

- SEP y SEMS. (2023c). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades II* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera).
- SEP y SEMS (2023d). *Programa de estudios del Área de Conocimiento Humanidades III* (By A. L. Soto Hernández; J. Cuéllar Esparza, Ed.; Primera).
- SEP y SEMS. (2023e). *Progresiones de aprendizaje del área del conocimiento Humanidades*. educacionmediasuperior.sep.gob.mx. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/Progresiones%20de%20aprendizaje%20-%20Humanidades-%203a%20edicion.pdf>
- SEP y SEMS. (s/f). *Rediseño del Marco Curricular Común De La Educación Media Superior 2019-2022*. educacionmediasuperior.sep.gob.mx.
- Torres, R. B. (2004). Chomsky o La utopía de la libertad. *Reflexión Política*, 6(11), 138–145. <https://www.redalyc.org/pdf/110/11061111.pdf>

SEMBRAR LO SENSIBLE: CUERPO, TERRITORIO Y AFECTOS COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS EN LA RURALIDAD

Clave del trabajo: I_029

Jennifer Natalia Varela Arévalo

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia

jenvarela.36@gmail.com

RESUMEN

En las ruralidades, el desarrollo emocional y el reconocimiento de lo sensible en niñas, niños y adolescentes suele ser invisibilizado, cuando no castigado. Esta propuesta responde a una deuda pedagógica con la ruralidad, donde lo afectivo y lo corporal han sido históricamente relegados. Por ello, se presenta un taller dirigido a docentes, gestores educativos, académicos y demás agentes formativos, con el objetivo de brindar herramientas que puedan ser adaptadas y aplicadas en contextos educativos con infancia rural. Se busca enseñar filosofía no desde lo abstracto, sino desde la experiencia vivida y el juego compartido. Así, se propician espacios comunitarios de autoconocimiento y expresión emocional que fortalecen infancias más dignas y sensibles, imaginando otras formas de aprender, sentir y pensar en colectivo.

PALABRAS

Clave Inteligencia emocional, juego, afectos, ruralidades, cuerpo, territorio.

ABSTRACT

In rural areas, the emotional development and recognition of what is sensitive to girls, boys and adolescents is usually made invisible, if not punished. This proposal responds to a pedagogical debt with rurality, where the emotional and the corporal have been historically relegated. For this reason, a workshop is presented aimed at teachers, educational managers, academics, and other training agents, with the aim of providing tools that can be adapted and applied in educational contexts with rural childhood. The aim is to teach philosophy not from the abstract, but from lived experience and shared play. Thus, community spaces of self-knowledge and emotional expression are fostered that strengthen

more dignified and sensitive childhoods, imagining other ways of learning, feeling, and thinking collectively.

KEYWORDS:

Emotional intelligence, play, affections, ruralities, body, territory.

INTRODUCCIÓN

“Donde tu eres tierno dices plural”

Roland Barthes

En los contextos rurales, los procesos educativos han estado históricamente marcados por la exclusión de dimensiones sensibles como el cuerpo, los afectos y el territorio. Se ha privilegiado, en su lugar, una educación de corte institucional centrada en la transmisión de contenidos abstractos, muchas veces desvinculados de la experiencia cotidiana de los sujetos. Esta omisión responde a una deuda pedagógica con las ruralidades, donde las formas de sentir, habitar y aprender han sido sistemáticamente subordinadas a modelos urbanos, homogenizantes y descontextualizados. A ello se suma la necesidad de reconocer que no existe una única ruralidad, sino múltiples ruralidades, cada una atravesada por matices que le otorgan una singularidad irreductible. Estas ruralidades no pueden reducirse únicamente a su organización territorial; comprenden también formas específicas de vida que incluyen actividades económicas propias, identidades culturales diversas, saberes ancestrales, dinámicas sociales particulares y una relación profunda y simbólica entre el ser humano y la tierra que habita.

“En la escuela, generalmente se ha concebido el conocimiento como meramente mental, sin embargo, cuando hay un acercamiento a una práctica corporal, el problema varía, el conocimiento allí se plantea desde la experiencia, tanto del que enseña como del que aprende, porque ahí el conocimiento no es la repetición verbal de algo, sino que es atravesado por el movimiento, por su asimilación y por lo que somos. Allí se hacen más evidentes los ritmos y las formas individuales de aprender.” (Muñoz, 2015, p. 32)

Esta propuesta se sitúa en este horizonte ético y político, planteando una metodología disruptiva que reconoce al cuerpo y los afectos como dimensiones constitutivas del aprendizaje, y al territorio como escenario vivo de sentido y memoria. En este sentido, se concibe la enseñanza de la filosofía no como un ejercicio distante o puramente conceptual, sino como una práctica situada, encarnada y comunitaria.

Así pues, siendo el cuerpo ese primer territorio que habitamos desde el nacimiento, quiero comenzar destacando la importancia del aprendizaje corporal o aprendizaje kinestésico, que permite encarnar conscientemente el cuerpo. Este no solo funciona como vehículo po-

sibilitador de experiencias -experiencias y vivencias que, a su vez, lo moldean-, sino también como esa “pizarra donde se escribe la cultura”³, un lienzo que expresa, desde el pensamiento, el lenguaje y sus marcas, un universo vasto al interior, lo que Teresa de Ávila nombraría Castiello Interior en el año 1588. Desde esta perspectiva, resulta necesario reconocer el cuerpo como potencia de interacción mundana, pero también como ese espacio personal que posibilita la encarnación de la mente, del sentir, del sufrimiento y, por supuesto, del gozo de estar vivos.

“El cuerpo es nuestra única pertenencia real en este mundo; lo demás son arandelas o incidentes. Así, pertenecemos a él y él nos pertenece, y por tanto no existe diferencia entre tener un cuerpo y ser un cuerpo. Cuando digo “tengo un cuerpo”, establezco una distancia entre el yo mental y el espiritual, y el físico o material. Cuando yo digo “soy un cuerpo”, acepto que las ideas, las emociones y sensaciones comparten la misma naturaleza de mis huesos, órganos y músculos. Tan espiritual es mi sangre, como física mi tristeza.” (Restrepo, 2005, p.39)

En este contexto, explorar otras formas de hacer filosofía desde el cuerpo y los afectos se convierte en una vía significativa para potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en el territorio. Esta perspectiva abre espacios de reflexión encarnada, donde el reconocimiento y la gestión de las emociones se trabajan a través de experiencias sensibles, actividades corporales y recursos pedagógicos que movilizan el sentir como punto de partida para pensar(se).

Porque nuestras vidas -urbanas o rurales- están unidas por una misma necesidad: recuperar el vínculo con el cuerpo como territorio, y con el territorio como cuerpo. Por eso, cuando hablo de educación, no puedo hacerlo sin hablar de la tierra, del cuerpo, del sentir. Una escuela que no atienda al entorno está ciega. Una pedagogía que ignore el cuerpo está muda. Una enseñanza que no involucre los afectos no transforma. Un proyecto educativo que no toque el corazón está condenado a no echar raíz, y lo que no enraíza en tierra se pierde en el éter.

“Para nosotras es muy importante poner el cuerpo en el centro porque lo consideramos un vehículo que nos ayuda a sentirnos libres y felices, y a través de él escuchamos nuestro territorio y sentir el lugar que habitamos es muy importante porque dependemos de él para vivir. Entonces, creemos que nuestra lucha ha de iniciar en el cuerpo de las personas que más dependen del territorio y muchas veces, esas personas somos las mujeres. Pero no entender el cuerpo sólo como carne y huesos, sino también con su espíritu, con sus miedos, angustias y felicidades; es decir, entender el cuerpo como un territorio político para defender.” (Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo, 2017, p. 20)

³ Tomado del texto “El derecho a la ternura: Lo que puede el cuerpo.” de Luis Carlos Restrepo.

Desde esta premisa, se establece que, si bien es importante reconocer la figura de poder que reside tanto en el cuerpo como en el territorio a nivel individual, para esta propuesta pedagógica resulta aún más fundamental mantener esa línea de conexión íntima entre ambos. Habitar en conciencia permite percibir de qué manera los estímulos del entorno moldean el pensamiento, el lenguaje y todo aquello que hacemos con el cuerpo que sostiene, contiene y expresa nuestro ser.

Al mismo tiempo, este habitar consciente nos ayuda a comprender cómo exteriorizamos nuestra esencia vital, y cómo esta repercute en el mundo y en su realidad inmediata, en eso que llamamos territorio. Así, cuerpo, afecto y tierra dejan de ser elementos periféricos en la educación y se convierten en el centro mismo de una pedagogía transformadora, enraizada y viva.

METODOLOGÍA

La metodología de Sembrar lo sensible surge de una apuesta por desmarcarse de los formatos pedagógicos tradicionales y anclarse, en cambio, en una pedagogía encarnada, situada y vivencial. Se fundamenta en un enfoque crítico-creativo que integra tres ejes principales: el aprendizaje kinestésico y sensible, el juego como herramienta pedagógica y la mediación afectiva desde una perspectiva territorial.

Esta propuesta metodológica no solo reconoce al cuerpo como medio de expresión, sino también como espacio de pensamiento y lugar político de resistencia. De ahí que cada etapa del taller esté diseñada para activar lo emocional, lo sensorial y lo colectivo, permitiendo que el aprendizaje ocurra desde el sentir y en relación con el entorno.

El taller se desarrolla en tres fases interrelacionadas:

1. Marco conceptual participativo:

Esta fase no consiste en una exposición magistral, sino en un espacio dialógico donde se comparten y construyen saberes. A través de conversaciones guiadas, mapas afectivos y dinámicas de reconocimiento territorial, se introducen nociones como cuerpo, afecto, territorio y filosofía situada, desde enfoques críticos, decoloniales y pedagógicos del sur global. Se parte de las experiencias de los participantes, reconociendo sus recorridos y su lugar de enunciación como saberes legítimos.

2. Exploración lúdica a través del juego de cartas:

Aquí se incorpora una herramienta diseñada especialmente para el taller: un juego de cartas de afectos, donde cada carta representa una emoción o intensidad corporal, acompañada de descripciones sensibles e íconos simbólicos. Esta fase activa el juego como espacio de exploración emocional, permitiendo a los participantes nombrar, compartir y resignificar sus afectos

de manera no invasiva y profundamente creativa. El juego se convierte así en una mediación entre lo sensible y lo reflexivo, entre el sentir y el pensar(se) en contexto.

3. Aplicación situada y proyección pedagógica:

En esta última fase, se invita a los y las participantes a imaginar y simular la aplicación del juego en contextos reales con infancias rurales. A partir de ejercicios de diseño pedagógico, se crean micropropuestas adaptadas a sus territorios, permitiendo proyectar el uso del juego no como un recurso aislado, sino como parte de una práctica pedagógica integral que articula cuerpo, comunidad y territorio. Esta etapa busca anclar el taller en la realidad educativa de cada participante, reforzando la dimensión ética y situada de la propuesta.

Cabe resaltar que el taller no se plantea como un producto cerrado, sino como un dispositivo flexible, capaz de adaptarse y transformarse según el contexto. Su fuerza radica en ofrecer una experiencia formativa sensible que habilita nuevas formas de relación con el conocimiento, con los otros y consigo mismos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La implementación de Sembrar lo sensible en escenarios rurales permitió identificar múltiples impactos pedagógicos, afectivos y comunitarios que evidencian la potencia transformadora de metodologías que integran el cuerpo, el juego y el territorio en los procesos educativos. Los resultados no se limitan a la evaluación técnica de un recurso didáctico, sino que emergen de un diálogo constante entre las vivencias de los participantes, las dinámicas comunitarias y las condiciones contextuales propias de las ruralidades.

1. Reconfiguración del rol docente desde la sensibilidad

Uno de los hallazgos más significativos fue la transformación de la mirada docente sobre sí mismos y su labor pedagógica. Al vivenciar el taller como un espacio de escucha encarnada y expresión emocional, muchos y muchas docentes reconocieron que llevaban tiempo desvinculados de su propio sentir en el acto educativo. Como compartió una maestra participante: “Me di cuenta de que llevo años enseñando con la cabeza y muy poco con el corazón. Este taller me hizo recordar por qué quise ser maestra”.

La metodología facilitó la posibilidad de reconciliar el saber con el sentir, generando condiciones para una práctica más empática, auténtica y consciente. En consecuencia, emergió una necesidad de repensar la figura docente no como transmisora de conocimientos, sino como mediadora emocional y territorial, capaz de leer los silencios, los gestos y los afectos del aula como lenguajes legítimos de aprendizaje.

2. El juego como mediación afectiva y dispositivo filosófico

El uso del juego de cartas demostró ser un puente potente entre la emocionalidad y la reflexión crítica. En lugar de enfocarse en definir afectos de manera normativa, el juego abrió la posibilidad de hablar desde el cuerpo, desde metáforas, imágenes, y relatos personales. Esta apertura permitió el surgimiento de conversaciones profundas sobre miedos, frustraciones, deseos y memorias que, en contextos rurales atravesados por desigualdades históricas y violencias simbólicas, no siempre encuentran espacios para ser nombradas.

Además, el juego activó procesos de filosofía situada, donde conceptos como el dolor, la alegría o el deseo dejaron de ser abstracciones para convertirse en experiencias compartidas. En este sentido, el juego no fue solo una herramienta lúdica, sino un dispositivo epistemológico, es decir, una vía para pensar desde lo afectivo, desde la experiencia vivida, desde la piel.

3. Reconexión con el territorio como fuente de sentido

Otro resultado clave fue el fortalecimiento del vínculo entre los participantes y sus territorios. Las dinámicas corporales y las metáforas del juego invitaron a percibir el territorio no solo como un espacio geográfico, sino como una presencia afectiva y simbólica. Esto fue especialmente relevante en zonas donde la fragmentación social y los procesos de desplazamiento forzado han debilitado el sentido de pertenencia. En varios ejercicios, se documentó cómo docentes y agentes educativos empezaron a narrar sus historias personales vinculadas a los ríos, los caminos, los cultivos o las casas veredales. Estas narrativas abrieron nuevas comprensiones sobre cómo el territorio puede ser incorporado a la enseñanza como experiencia viva, más allá de los mapas o los contenidos oficiales.

4. Emergencia de microproyectos pedagógicos situados

Como resultado de la fase final del taller, surgieron microproyectos diseñados por los propios participantes, orientados a implementar la propuesta en sus escuelas y comunidades. Entre las ideas generadas, destacan:

- El uso del juego de cartas para abrir las jornadas escolares con un “círculo de afectos”, en el que cada estudiante elige una carta que represente cómo se siente ese día.
- La creación de “murales del cuerpo-territorio”, donde los niños y niñas pintan su cuerpo en relación con los lugares significativos de su entorno.
- El diseño de “bitácoras del sentir” que registren, a lo largo del año, las emociones colectivas vinculadas a procesos comunitarios como la siembra, las fiestas patronales o las memorias del conflicto.

Estos resultados muestran que Sembrar lo sensible no solo genera reflexión, sino que activa la imaginación pedagógica, permitiendo a los docentes crear desde su contexto, con sus herramientas, desde sus necesidades reales.

No obstante, los logros también se identificaron desafíos. Uno de ellos fue el temor inicial a explorar lo emocional en espacios educativos, debido a la creencia de que “sentir es debilidad” o que “lo emocional no tiene lugar en la escuela”. Esto evidenció la urgencia de generar procesos de formación docente que validen lo afectivo como dimensión legítima del saber. Asimismo, algunas resistencias provinieron de estructuras escolares rígidas que limitan el uso del tiempo y los recursos para propuestas alternativas. Sin embargo, en la discusión grupal, fue claro que muchas de esas resistencias pueden ser enfrentadas mediante procesos lentos pero consistentes de transformación cultural dentro de las instituciones educativas.

CONCLUSIONES

Incorporar el cuerpo, los afectos y el territorio como pilares del quehacer pedagógico en la ruralidad no solo es posible, sino profundamente urgente. La experiencia con *Sembrar lo sensible: cuerpo, territorio y afectos como recursos pedagógicos en la ruralidad*, confirma que estos elementos, históricamente excluidos de la educación formal, constituyen dimensiones esenciales para una formación integral que reconozca la complejidad humana y la riqueza de los contextos en los que se aprende y se vive.

En medio de un modelo educativo heredado de estructuras coloniales y capitalistas, que prioriza la estandarización, la medición y la utilidad productiva del conocimiento, las escuelas rurales siguen siendo tratadas como espacios deficientes, como si les faltara algo para parecerse a lo urbano. Sin embargo, lo que verdaderamente falta no es más infraestructura o tecnología (aunque también sea necesaria), sino una revolución en la forma en que pensamos la educación: una educación que deje de formar para competir y empiece a formar para sentir, para habitar el mundo con dignidad, con raíz, con conciencia del otro y del entorno.

Las ruralidades, con sus memorias, sus afectividades y su conexión profunda con la tierra, nos ofrecen justamente eso que el modelo occidental ha extraviado: el vínculo con la vida, con lo colectivo, con lo que no puede ser cuantificado. Reconocer el cuerpo como lugar de saber, los afectos como lenguaje legítimo, y el territorio como maestro vivo, es un acto de justicia epistémica y también un acto profundamente político. Es volver a poner en el centro aquello que el capitalismo educativo ha convertido en ruido: la emoción, el dolor, la alegría, el arraigo, la ternura, la incertidumbre, el silencio.

Así, en relación con lo mencionado anteriormente, una escuela que no atienda al entorno está ciega. Una pedagogía que ignora el cuerpo está muda. Una enseñanza que no involucra los afectos no transforma. Un proyecto educativo que no toca el corazón está condenado a no echar raíz, y lo que no enraíza se seca, se olvida o se normaliza en la indiferencia. Por lo mis-

mo, este proyecto no es y no contiene una técnica, ni una estrategia metodológica aislada. Es una invitación a recuperar la dimensión humana del aprendizaje, a crear pedagogías que no solo enseñen contenidos, sino que toquen la vida. Porque si la escuela no se abre al cuerpo, al territorio y al sentir, seguirá reproduciendo la misma lógica que despoja, que separa, que anestesia.

Y es precisamente en las ruralidades, tan golpeadas por la exclusión histórica, donde se vuelve más vital resistir esa lógica. No desde el rechazo abstracto, sino desde la siembra concreta de otras maneras de enseñar, de mirar, de habitar el aula, el camino, la palabra. Educar, entonces, será cada vez más un acto de siembra: sembrar tiempo, cuidado, memoria y sensibilidad. Y allí donde hay siembra, hay posibilidad de futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. Fragmentos de un discurso amoroso. Siglo XXI de España Editores 2025.
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo. Mapeando el cuerpo-territorio. Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios. (2017). CLACSO. Ed. Creative Commons. Quito, Ecuador.
- Mesa, J. A., Restrepo, Á., Barrera Parra, J., Vásquez, F., Sanz de Santamaría, A., Escobar Arbelaez, P., ... & De Roux, F. (2005). La educación desde las éticas del cuidado y de la compasión. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Muñoz, N. Cuerpo y educación, variaciones en torno a un mismo tema. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. (2015) Bogotá.
- Restrepo, L. El derecho a la ternura. Arango editores. (2016) Bogotá.

EDUCACIÓN EN LAS CÁRCELES BOGOTANAS: CRÍTICAS A LA RESOCIALIZACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICO- POLÍTICAS DEL PROCESO EDUCATIVO PENITENCIARIO

Clave del trabajo: I_031

Sergio Hernández Sánchez^{1*}

Johan Perdomo Calderón^{2*}

^{1*}Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Nacional de Colombia, Bogotá-Colombia

^{2*}Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Nacional de Colombia, Bogotá-Colombia

*Correos electrónicos: 1*sdhernandezs@upn.edu.co 2*jperdomoca@unal.edu.co

RESUMEN

La presente investigación es un acercamiento ético-político y pedagógico a los procesos educativos en las cárceles bogotanas⁴. Se cuestiona la perspectiva resocializadora del Sistema Penitenciario Colombiano, cuyo objetivo es priorizar la pena carcelaria, reconstruir socialmente las Personas Privadas de la Libertad (PPL) y reinsertarlas en la sociedad. Cabe inferir que la institucionalización del sistema educativo carcelario resulta insuficiente e instrumental (Bello, 2013; Giraldo, 2022; Rueda, 2014). Este proceso de “resocialización” tiene diversas limitaciones, señaladas desde diferentes disciplinas (Baratta, 2004; Cárdenas 2016; Giraldo, 2022; Jiménez, 2018; López, 2020). Abordar una investigación alrededor de cómo se entiende la educación en las cárceles y los alcances de resocialización de las PPL en Bogotá resulta relevante. Este estudio presenta un panorama amplio de la educación en las cárceles bogotanas, la pertinencia de una apuesta ético-política fundamentada en el derecho a la educación y la necesidad de transformar la lógica de la resocialización “carcelaria”.

ABSTRACT

This research offers an ethical-political, and pedagogical approach to educational processes in Bogotá prisons. It questions the resocialization perspective of the Colombian Penitentiary System, whose objective is to prioritize prison sentences, socially reconstruct inmates (PPL), and reintegrate them into society. It can be inferred that the institutiona-

⁴ Surgido del proceso formativo del semillero Cárcel, Sociedad y Construcción de Paz de la Universidad Nacional de Colombia.

lization of the prison education system is insufficient and instrumental (Bello, 2013; Giraldo, 2022; Rueda, 2014). This “resocialization” process has various limitations, pointed out by different disciplines (Baratta, 2004; Cárdenas 2016; Giraldo, 2022; Jiménez, 2018; López, 2020). It is pertinent to address research on how education is understood in prisons and the scope of resocialization of PPL in Bogotá. This study presents a broad overview of education in Bogotá prisons, the relevance of an ethical and political approach based on the right to education, and the need to transform the logic of “prison” resocialization.

PALABRAS CLAVE:

Cárcel, Educación Penitenciaria, Resocialización, Ética-Política

KEYWORDS:

Prison, Prison Education, Resocialization, Ethics-Politics

INTRODUCCIÓN

Este texto aborda una crítica al sistema educativo carcelario y su intención resocializadora a partir de diferentes experiencias y apuestas educativas realizadas en las cárceles de Bogotá, Colombia (Martínez, 2019; Corredor, 2021; Ortiz, 2024; Rodríguez, 2021). Dado que la ciudad cuenta con cuatro centros carcelarios: tres de ellos administrados por el Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC), institución clave en la lógica punitiva del país (el Complejo Penitenciario y Carcelario Metropolitano de Bogotá: “La Picota”, La Cárcel y Penitenciaría de Media Seguridad de Bogotá “La Modelo”; y la Cárcel y Penitenciaría con Alta y Media Seguridad Para Mujeres de Bogotá: “El Buen Pastor”); y el último de ellos, la Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres, una cárcel mixta y la única de régimen distrital administrada por la Subsecretaría de Acceso a la Justicia de la Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia, dependencia de la Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.⁵.

De esta manera, en un contexto tan diverso de la realidad penitenciaria de Colombia, la ciudad de Bogotá resulta en un escenario de gran relevancia para abordar un tema tan complejo como la educación en las cárceles. Se pretende afirmar que la institucionalización del sistema educativo carcelario y la resocialización resulta insuficiente e instrumental. Esta investigación se encuentra dividida en: 1) Metodología, 2) Una aproximación a la educación en las cárceles bogotanas, 3) Enfoques de la educación en las cárceles de Bogotá, 4) Resocialización: una apuesta institucional, 5) Crítica desde la educación como derecho fundamental,

⁵ La Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres es una dependencia adjunta a la Subsecretaría de Acceso a la Justicia, de la Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia, de conformidad con el Decreto 413 de 2016 y en concordancia con la Ley 489 de 1989, condición que la hace diferente del resto de cárceles del país, ya que no depende del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario INPEC. Este centro carcelario se rige por el cumplimiento del reglamento interno, mediante la Resolución 1806 de 2011 (Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia, s.f.).

6) Consideraciones Éticos-Políticas en Contextos Educativos en las Cárceles y, finalmente, 7) Conclusiones.

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo de revisión bibliográfica crítica desde una perspectiva hermenéutico-interpretativa, orientada en analizar y problematizar la educación y las experiencias educativas en contextos carcelarios de Bogotá-Colombia. Teniendo en cuenta el contexto histórico, sociopolítico, las y los sujetos y el lenguaje mismo que se desarrollan alrededor y desde nuestro fenómeno de estudio.

En ese sentido, la perspectiva hermenéutico-interpretativa nos invita a la “actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos en los diferentes contextos” (Arraáz, Calles y Moreno de Tovar, 2006, p.174). Lo que nos deviene en un intento por “comprender las relaciones existentes que forman una totalidad entre sujeto-objeto” (Hernández Maldonado, 2023, p.10566). Lo anterior se desarrolla en tres momentos: primero, un intento de recolección de literatura especializada sobre la educación penitenciaria, la resocialización, y la educación como derecho fundamental; segundo, la triangulación de las diferentes fuentes bibliográficas; y por último, la reflexión interpretativa de los discursos, las prácticas y los alcances de la educación penitenciaria y la resocialización.

Una aproximación a la educación en las cárceles bogotanas

A grandes rasgos, el sistema educativo carcelario en el país se define y configura centralmente a raíz de dos aspectos íntimamente relacionados: primero, la normatividad vigente establecida en la Ley 65 de 1993⁶ por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario, especialmente en lo presentado por el Título VIII: Educación Y Enseñanza. Y segundo, las condiciones de vida en prisión⁷, derivada de la crisis carcelaria que se vive en Colombia⁸ (Comisión de Seguimiento a la Vida en Prisión, 2025; Dejusticia, 2025), materializándose en una vulneración de derechos humanos dentro de las cárceles como el de la educación, convirtiendo su acceso más en un premio y/o privilegio que en un derecho.

De tal suerte, la concepción (y limitación) de la Educación se encuentra plasmada en las disposiciones de los artículos 94 y 95 de la Ley 65-1993, la cual evidencia su noción instrumental, condicionada y reformativa. Así pues, la educación:

6 Ley 65 de 1993 “Por la cual se expide el Código Penitenciario y Carcelario”. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=9210>

7 Aunque, cabe aclarar que, si bien el Estado ha hecho algunos esfuerzos para mejorar las diferentes situaciones de los centros carcelarios en materias de “salud, alimentación, infraestructura y resocialización en los centros penitenciarios, la principal causa de fondo sigue presente: la política criminal del país hace un uso excesivo de la cárcel” (Dejusticia, 2025, párr.1)

8 Así fue advertido por la Corte Constitucional en la Sentencia T-388 del año 2013, quien “declaró por segunda vez un Estado de Cosas Inconstitucional (ECI) en el sistema penitenciario y carcelario: ‘Existen indicios y evidencias del recurso excesivo al castigo penal y al encierro, lo cual genera una demanda de cupos para la privación de la libertad y condiciones de encierro constitucionalmente irrazonables’ ”

(Dejusticia, 2025, párr.2).

al igual que el trabajo constituye la base fundamental de la resocialización. En las penitenciarías y cárceles de Distrito Judicial habrá centros educativos para el desarrollo de programas de educación permanente, como medio de instrucción o de tratamiento penitenciario, que podrán ir desde la alfabetización hasta programas de instrucción superior. La educación impartida deberá tener en cuenta los métodos pedagógicos propios del sistema penitenciario, el cual enseñará y afirmará en el interno, el conocimiento y respeto de los valores humanos, de las instituciones públicas y sociales, de las leyes y normas de convivencia ciudadana y el desarrollo de su sentido moral (Artículo 94, Título VIII de la Ley 65 de 1993).

En ese orden de ideas, los diferentes procesos y prácticas educativas son rigurosamente estudiadas y consideradas por el INPEC para su aceptación y posterior desarrollo en las cárceles. El artículo 95. lo deja más claro: “la Dirección General del Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, determinará los estudios que deban organizarse en cada centro de reclusión que sean válidos para la redención de la pena” (Ley 65 de 1993). Ello, indudablemente, condiciona la intencionalidad política, transformadora y liberadora de los proyectos educativos, pues deben cumplir con ciertos estándares pedagógicos, de habilidades y contenidos y, hasta ideológicos; o de lo contrario, no tendrán el permiso del INPEC para su realización.

Por consiguiente, los diversos procesos y prácticas educativas llevadas a cabo difícilmente presentan una continuidad que “asegure la formación, donde la educación no sea vista como un proceso curativo, de rehabilitación o instrumental; sino que por el contrario, que esta sea el medio por el cual las PPL puedan conocer y apropiarse de sus derechos para una transformación del presente” (Rodríguez, 2021, p.9). Es decir, la mayoría de los trabajos recolectados de prácticas educativas en las cárceles se caracterizan por: primero, tienen un carácter temporal corto, máximo de un año; segundo, hacen parte del proceso de alfabetización, instrucción y/o formación técnica; y tercero, son desarrollados bajo las condiciones, términos y limitaciones establecidas por el INPEC.

Enfoques de la educación en las cárceles de Bogotá

Según lo ya mencionado en la Ley 65 de 1993 queda de manifiesto la comprensión instrumental de la educación como un medio de “resocialización” en las cárceles colombianas. En la ciudad de Bogotá este planteamiento educativo se presenta de dos formas en las diferentes cárceles: el primero de ellos es el modelo educativo de alcance nacional del INPEC, el cual como ya se mencionó anteriormente abarca tres instituciones en la ciudad; y el segundo, es el relacionado a los programas educativos propios de la Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres, administrada por la Alcaldía Mayor de Bogotá a través de la Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia y sus convenios.

En el caso del INPEC su modelo educativo consta a grandes rasgos de dos apuestas centrales: una formal y otra informal⁹. La educación formal consta de dos segmentos, el primero de ellos señala las unidades didácticas para el tema de la alfabetización y brinda una guía general para su aprendizaje. El segundo apartado de la educación formal, establece propiamente un modelo para la educación dividida por Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), estos son “una modalidad de educación formal para adultos que no pudieron completar sus estudios en el sistema educativo regular. Estos ciclos están divididos en seis niveles, cada uno de los cuales corresponde a grados específicos de la educación formal” (Ministerio de Educación Nacional, s.f.). Los cuales resultan en un escenario educativo flexible para que las PPL logren alcanzar su completa escolaridad primaria y secundaria.

Por otra parte, la educación informal cuenta con un único documento que corresponde el tema de género, sexualidades, identidades y derechos sexuales y reproductivos (Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario, s.f.). Cabe señalar que esta no es la totalidad de la oferta educativa y formativa presente en las cárceles de Bogotá manejadas por el INPEC, dado que existen convenios con otras instituciones educativas, pero estas son las orientaciones generales que mantiene dicha institución penitenciaria.

En el contexto de la Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres, el modelo de educación se divide en educación formal y no formal: la primera de ellas contempla el proceso educativo de los grados correspondientes a primaria y secundaria. Se desarrolla con el apoyo de la Secretaría Distrital de Educación y está dirigido a toda la población privada de la libertad identificada y que quiera cursar estudios. Se ejecuta por ciclos lectivos, iniciando desde básica primaria hasta el último grado de bachillerato. Este proceso es certificado por la institución educativa escogida por la dirección local a la que pertenece la Cárcel Distrital.

En tanto, la segunda de ellas, la educación no formal, corresponde a la capacitación en oficios específicos. Está dirigida por talleristas contratados por el distrito (la secretaria de Seguridad, Convivencia y Justicia). Algunos de estos talleres propuestos y donde se capacitan a las PPL son: panadería, confecciones, lavandería, servicio de alimentos, tejidos, telares, screen, maderas, teletrabajo, emisora, biblioteca, acondicionamiento físico, piga, peluquería e hilandería entre otros. Para estas actividades se selecciona las personas privadas de la libertad para cada actividad o taller verificando el perfil, situación jurídica y conducta de cada persona, la aprobación está a cargo de la Junta de Evaluación de Trabajo, Estudio y Enseñanza, JETEE, cuerpo colegiado en cabeza de la dirección del establecimiento (Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia, s.f.).

Cabe señalar, que el artículo 97 de la Ley 65 de 1993 establece que “El juez de ejecución de penas y medidas de seguridad concederá la redención de pena por estudio a los condenados a pena privativa de la libertad. Se les abonará un día de reclusión por dos días de estudio” Artí-

⁹ Vease <https://www.inpec.gov.co/web/guest/modelo-educativo>

culo 10, Título I de la Ley 65 de 1993. Entendido “día de estudio” como seis horas de dedicación a la actividad educativa no necesariamente consecutivas. Establecido de esta forma un aliciente administrativo de reducción de penas para que las PPL accedan voluntariamente a estudiar.

Resocialización: una apuesta institucional

Las prácticas y experiencias educativas del sistema penitenciario y carcelario colombiano van orientadas institucionalmente en una perspectiva instrumental de la educación, enfocada en procesos de resocialización en su sentido de “reincorporación social”, en tanto el sujeto privado de la libertad es asimilado como un marginado del cuerpo social, lo cual, a su vez, responde a múltiples factores que lo presentan en tal situación (jurídicos, históricos, sociales, individuales, etc.).

De tal forma, se les exige a estas personas una “pena” dictaminada por las normas jurídicas para retornar a la estructura social de las que fueron excluidos sistemáticamente por la lógica punitiva del Estado. El sistema carcelario parece llevar a las PPL en un sin sentido: el encierro y la privación se presentan equivalentes a la noción de justicia (Ramírez, 2016). Sumada a la pretensión de que estos sujetos al terminar su pena, junto al apoyo del proceso educativo y formativo, reduzcan su probabilidad de reincidencia (Gómez y Munevar, 1996; Laboratorio de Economía de la Educación, 2021).

La educación es señalada como un importante elemento en el proceso de resocialización de los individuos con el fin de que se readapten a la vida social y en comunidad, de tal forma que “dejen atrás su marginación”. A su vez, este entendimiento de la educación mantiene especial interés en la instrucción y enseñanza de habilidades que respondan a la estructura social, política y económica del Estado Colombiano en aras de pretender la no reincidencia de las PPL. Como se encuentra establecido en el artículo 10 de la mencionada ley 65 de 1993 del Régimen Penitenciario Nacional:

FINALIDAD DEL TRATAMIENTO PENITENCIARIO. El tratamiento penitenciario tiene la finalidad de alcanzar la resocialización del infractor de la ley penal, mediante el examen de su personalidad y a través de la disciplina, el trabajo, el estudio, la formación espiritual, la cultura, el deporte y la recreación, bajo un espíritu humano y solidario” (Artículo 10, Título I de la Ley 65 de 1993).

Desde esta lógica surge un enfoque de aparente humanización del derecho penal y de la política criminal, dado que se pretende superar viejos paradigmas de venganza, castigo y aislamiento, el país siguió esa ambición humanizadora utilizando normas inspiradas en las tesis del derecho penal mínimo, fundamentalmente la idea según la cual el poder punitivo del Estado debe ser significativamente menos intrusivo de la libertad, en tanto que la política criminal colombiana ha señalado que cuando el aparato punitivo opera, el objetivo de la pena privativa

de la libertad no debe ser el castigo y el aislamiento, sino la resocialización de las personas (Serje, 2018). Una aparente y loable intención de las políticas punitivas y de control del Estado, pero la cual no está exenta de críticas, las cuales serán abordadas más adelante.

En este sentido la institucionalidad penitenciaria y carcelaria privilegia apuestas educativas instrumentales enfocadas en la alfabetización, emprendimientos, deportes, lectura y “cultura ciudadana”. Para ejemplificar tal modo educativo se presentan el caso de los siguientes trabajos, los cuales son mayormente monografías de pregrado de Licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital FJDC, Universidad de la Salle, entre otras.

Todas estas investigaciones son llevadas a cabo desde una práctica educativa instrumental, pero cuyo trasfondo, en su mayoría, son una apuesta ético-política de la educación como derecho fundamental y herramienta de transformación de las vidas de las PPL, cuestión que se manifiesta desde su rol docente y sus experiencias de vida. Los diferentes trabajos fueron clasificados según dos criterios: los de Alfabetización y Lectura; y los de Ciencias Sociales, Identidades y Derechos Humanos.

En el primer criterio se encuentran trabajos como los de Laura Corredor (2021) y Xiomara Ortiz (2024), los cuales se enfocan en los procesos de lectura (y subsiguientemente de escritura) en contextos carcelarios, identificando su instrumentalización como herramienta indispensable sin la cual no puede llevarse un proceso de alfabetización. No obstante, la carga política y el posicionamiento crítico en ambos trabajos es diferente. Por ejemplo, mientras Ortiz (2024) se preguntó “¿cómo se acercan a la lectura los internos y cómo esta influye en su vida dentro del centro penitenciario?” (p.6) planteando la lectura en función de su conversión utilitaria (herramienta educativa, emocional y social) en el proceso de resocialización; Corredor (2021) nos invita a pensarnos el rol docente en un contexto tan complejo como la cárcel, y sobre todo nos lleva a pensar en la importancia de educar y desarrollar propuestas pedagógicas en espacios no convencionales y de grandes tensiones desde un proceso tan instrumental como la alfabetización (p.66). No obstante, ambos trabajos tienen una potencia política implícita en la medida que Ortiz (2024) reconoce espacios de transformación personal de las Personas Privadas de la Libertad (PPL) a raíz del acercamiento a la lectura; y Corredor (2021) critica que a nivel institucional las dinámicas carcelarias impidan el desarrollo continuo de una propuesta pedagógica.

En el segundo criterio se encuentran trabajos con una mayor carga política y crítica en los procesos educativos en contextos carcelarios, encontrándose trabajos como los de Katherine Martínez (2019), Bruno Rodríguez (2021) que cuestionan y visibilizan las tensiones, criminalizaciones y falencias del proceso educativo en las cárceles. Reconociendo con ello dos cuestiones fundamentales: por un lado, el papel docente, rol que hace parte de un accionar político; y por el otro, las condiciones estructurales de desigualdad de las PPL.

Katerine Martínez (2019) desde un enfoque de género en su práctica denuncia la repetición y el compartimiento de escenarios y prácticas por las mujeres que se encuentran en la cárcel, específicamente en el área educativa. Por su parte Rodríguez (2021) tras su práctica educativa cuestiona y acentúa las tensiones en los procesos educativos en cárceles:

entendiendo que ésta genera transformación en diferentes aspectos, tanto de apropiación del territorio como el reconocimiento de las diferencias étnicas, culturales y económicas de sus compañeros, por eso se hace necesario examinar los procesos que se dan al interior de los establecimientos carcelarios, para que entre los sujetos en estado de reclusión y los maestros logremos construir y exigir las vías correctas para la formación de las personas privadas de la libertad (p.10)

En síntesis, el abordaje de estas investigaciones educativas marca un análisis que pone en evidencia las diferentes tensiones del proceso de resocialización del sistema penitenciario colombiano. Algunos a partir de las deficiencias instrumentales del proceso, identificando la educación como herramienta máxima en el proceso resocializador de las PPL; mientras que otros critican la reproducción de las desigualdades y violencias de la sociedad colombiana en el proceso educativo carcelario, apostando por una educación contextual, política y rigurosa que se piense las necesidades e intereses de las PPL; en cuyo desarrollo haya una mayor participación del Estado colombiano, pues “surge la necesidad de crear nuevos escenarios y métodos educativos que garanticen el adecuado proceso de formación de las personas privadas de la libertad” (Rodríguez, 2021, p.9).

Crítica desde la educación como derecho fundamental

Colombia es un Estado cuyo régimen es un Estado Social de Derecho, establecido en el Artículo 1. de la Constitución Política de Colombia 1991 (Mayorga, 2015), constitución que se caracteriza por una ambivalencia: por un lado, es la constitución más garantista y amplia en derechos humanos; pero por el otro, está fuertemente influenciada dentro de un proyecto neoliberal. Esta ambivalencia permite la sempiterna tensión entre la garantía y obligación de proteger los derechos humanos de la ciudadanía y la desprotección de los mismos, cediendo la oferta de los derechos al mercado.

El enfoque garantista de derechos humanos se encuentra altamente cuestionado, debido a que la política criminal nacional es consistente con un modelo neoliberal en progreso, es decir, con la desprotección y exclusión de unos mínimos derechos fundamentales a la población privada de la libertad (Bello Ramírez, 2013). Allí se ha “configurado un campo necropolítico que expone a umbrales de muerte tanto física como social a las personas privadas de la libertad” (Bello y Parra, 2016, p.366).

No obstante, para los autores Segovia (2011) y Scarfó (2003) plantean que “la educación en cárceles debería tener como objetivo reivindicar los derechos a la población reclusa, los cuales deben ser garantizados por el Estado, ya que la cárcel está cumpliendo con funciones de suplencia de servicios públicos” (Rodríguez, 2021, p.10).

Por tanto, desde esta perspectiva, la educación como derecho humano fundamental hace referencia, entre otras cosas, a un proyecto político que busca extender el acceso de la educación a todos los sectores poblacionales, concibiendo su doble dimensión: medio y fin. La cual logra articular las partes instrumental y reflexiva (ético-política) en el proceso educativo para la transformación de las dimensiones cognitivas, discursivas y fácticas de las personas, en este caso de las PPL. Ello, teniendo en cuenta que los procesos de resocialización han sido un total fracaso (Baratta, 2004; Jiménez, 2018; López, 2020; Ramírez, 2020).

Por ende, retomando a Rodríguez (2021) debe “garantizar no solo la continuidad del proceso de formación educativo de las personas privadas de la libertad, sino la eliminación del enfoque de rehabilitación. Lo que demandaría, entre otras cosas, superar los temas de acceso” (pp.9-10), que al tiempo implicaría realizar acciones conjuntas para la institucionalización y adecuación de los procesos educativos como de instalaciones pertinentes para ello.

Consideraciones Éticos-Políticas en Contextos Educativos en las Cárceles

En esta parte final de la investigación crítica y abierta que realizamos surge el interés de plantear una justificación de la importancia de mantener reflexiones éticas y políticas de la educación en la discusión académica, con miras a lograr ampliar la discusión y, sin importar el lugar, en el corto plazo establecer mejores condiciones para todas las personas privadas de la libertad. Dado que la cárcel representa uno de los espacios más complejos e importantes para mantener vigente la ética y la política. En tal contexto, la educación no puede reducirse a la simple transmisión de conocimientos o habilidades prácticas que la sociedad demanda, sino que debe entenderse como un acto profundamente político: una forma de resistir la deshumanización, promover la dignidad humana, cultivar el conocimiento y las ideas, y rechazar todas las formas de injusticia. Desde una ética del cuidado y los derechos humanos, la enseñanza en prisión implica reconocer al otro como sujeto, no como objeto de castigo.

Las cárceles, más que instituciones de reinserción, han funcionado históricamente como mecanismos de control social y segregación. En ese marco, el acceso a la educación en prisión constituye un derecho vulnerado, pese a estar garantizado en el papel por normativas nacionales. Desde una visión ético-política, se vuelve urgente denunciar las brechas estructurales que impiden a las personas privadas de libertad acceder a una formación amplia, significativa y con potencial liberador. La educación penitenciaria no puede ser pensada como un privilegio o un beneficio condicional, sino como una importante herramienta para garantizar procesos de subjetivación, empoderamiento y ciudadanía. Negar este derecho reproduce la lógica puni-

tivista que margina, castiga y olvida. Por ello, los programas educativos deben diseñarse con enfoque del derecho a la educación y los derechos humanos.

CONCLUSIONES

La educación penitenciaria en Bogotá, aunque reconocida como un derecho en la normativa, se desarrolla bajo una lógica instrumental orientada a la resocialización y la reducción de penas, lo que limita su potencial emancipador y la convierte en un privilegio condicionado. Los programas educativos son fragmentados, de corta duración y centrados en la alfabetización o la capacitación técnica, sin garantizar continuidad ni enfoques críticos que transformen las condiciones estructurales de exclusión. Si bien las experiencias docentes evidencian apuestas ético-políticas que conciben la educación como un derecho y herramienta de dignificación, estas se enfrentan a la rigidez institucional y a un sistema punitivo que prioriza el control sobre la formación integral. Superar este paradigma exige comprender la educación en las cárceles no como un beneficio ni como un simple mecanismo de reinserción, sino como un acto político y liberador, orientado a la construcción de ciudadanía, el reconocimiento de la dignidad humana y la reducción de las desigualdades históricas que atraviesan la vida de las personas privadas de la libertad.

ANEXO 1: PROPUESTA DE PÓSTER CIENTÍFICO

https://www.canva.com/design/DAGubAkoKzg/1uoS8gyeszLgpxujUHjcJw/edit?utm_content=DAGubAkoKzg&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arráez, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 171-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41070212>
- Baratta, Alessandro (2004) “Resocialización o control social. Por un concepto crítico de reintegración social del condenado, *Criminología y Sistema Penal*, compilación in memoriam, Ed. B de F Montevideo- Buenos Aires. https://perso.unifr.ch/derechopenal/assets/files/articulos/a_20120608_01.pdf
- Bello Ramírez, J. (2013). Cuerpos encerrados, vidas criminalizadas: interseccionalidad, control carcelario y gobierno de las diferencias. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/51297>
- Bello, J. y Parra, G. (2016). Cárceles de la muerte: necropolítica y sistema carcelario en Colombia. *Universitas Humanística*, 82, 365-391. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.uh82.cmns>

- Camacho, L. (2020). El papel que juega la triada, Estado, empresa y academia en la resocialización de los privados de la libertad de los centros de reclusión en la ciudad de Bogotá D.C. [Monografía]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/36467>
- Cárdenas, W. (2016). Resistencias Anticarcelarias: Rupturas, Mutaciones y Líneas de Fuga en los Procesos de Organización Política en Cárceles Colombianas (Master 's thesis, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia)).
- Castro, D., Romer, D., & Cifuentes, M. (2022). Identificar las Necesidades de Capacitación de los Docentes que se Desempeñan en Ámbitos Educativos Penitenciarios en los Centros de Reclusión Bogotá DC. [Tesis de maestría, Universidad Piloto de Colombia]
- Comisión de Seguimiento a la Vida en Prisión (abril de 2025). XII Informe general de Seguimiento a la vida en prisión. <https://www.dejusticia.org/wp-content/uploads/2025/06/XII-Informe-General-Comision-de-Seguimiento-a-la-Vida-en-Prision.pdf>
- Corredor, L. (2021). Leer (en) el encierro. Propuesta de alfabetización para personas privadas de la libertad en la cárcel y penitenciaría de media seguridad de Bogotá "La Modelo". <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17140>.
- Defensoría del pueblo (2006). Derechos de las personas privadas de libertad: manual para su vigilancia y protección.
- De Justicia (junio 5, 2025). Una década y 12 informes sobre la crisis carcelaria en Colombia: ¿qué ha pasado? <https://www.dejusticia.org/informes-sobre-crisis-carcelaria/>
- Domínguez Hernández, M. (2016). La resocialización en cárceles una política pública para el desarrollo de capacidades - el caso de los postulados a la Ley de Justicia y Paz-. Universidad de los Andes. <https://hdl.handle.net/1992/75124>
- Giraldo, J. (2022). El nicho del olvido: una crítica al sistema de resocialización vigente de reincentes en los recintos carcelarios y penitenciarios de Colombia. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/68669>
- Gómez, A. & Munévar, D. (1996). Trabajo y educación en las cárceles colombianas. Revista Ocupación Humana, 6 (3), 43-53.
- Hernández Maldonado, E. A. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Hernández, M., & Florez, W. (2014). Proceso de resocialización de las mujeres POS penadas: una mirada crítica desde el trabajo social (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).
- Instituto Nacional Penitenciario y Carcelario (INPEC). (s.f.). *Modelo educativo*. Subdirección de Educación. <https://www.inpec.gov.co/web/guest/modelo-educativo>

- Jiménez, N. (2017). LA RESOCIALIZACIÓN COMO FIN DE LA PENA—una frustración en el sistema penitenciario y carcelario colombiano¹. *Caderno Crh*, 30, 539-560. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792017000300010>
- Jiménez, N. (2018). El fracaso de la resocialización en Colombia. *Revista de derecho*, (49), 1-41. <http://scielo.org.co/pdf/dere/n49/0121-8697-dere-49-2.pdf> <http://www.scielo.org.co/pdf/dere/n49/0121-8697-dere-49-2.pdf>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Pontificia Universidad Javeriana. (2021). Informe No.037 Educación en los centros de reclusión para adultos, un desafío para la reincorporación social en el país.
- López, M. (2020). Privación de la libertad y resocialización en Colombia: ¿populismo punitivo? *Revista Nuevos Paradigmas De Las Ciencias Sociales Latinoamericanas*, 11(21). <https://nuevosparadigmas.ilae.edu.co/index.php/IlaeOjs/article/view/228>
- Martínez, K. (2019). “Destinadas a la cárcel”: encuentro y reconocimiento de identidades colectivas en la cárcel de mujeres El Buen Pastor de la ciudad de Bogotá. *CLEI* 6. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/11627>.
- Mayorga, N. (2015). Sistema penitenciario y carcelario en Colombia, dentro del marco de un estado social de derecho. *Universidad militar nueva granada-UMNG*.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Ciclos lectivos integrados especiales en la educación formal de adultos*. Oficina Asesora Jurídica. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87080.html#:~:text=Los%20Ciclos%20Lectivos%20Especiales%20Integrados,los%20logros%20establecidos%20en%20el>
- Ortiz, X. A. (2024). Acercamiento a los procesos de lectura de algunas personas privadas de la libertad de la Cárcel Distrital de varones y anexo de mujeres de Bogotá. <https://hdl.handle.net/20.500.14625/41737>
- Pipino, A. (16 de abril, 2012). “Un concepto crítico de reinserción social del condenado”. *Revista Pensamiento Penal* <https://www.pensamientopenal.com.ar/doctrina/33830-concepto-critico-reinsercion-social-del-condenado>
- Ramírez, O. (2016). Un sujeto, su entorno y la cárcel. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional] <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1184/T0-19598.pdf?sequence=1>
- Ramírez, O. (2020). El alcance limitado de la resocialización como educación carcelaria. *Pedagogía y Saberes*, (52), 117-129. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-9555>
- Rodríguez, B. (2021). Enseñanza de las ciencias sociales para centros penitenciarios en tiempos de pandemia. Sistematización de la experiencia; propuesta para la Cárcel La Modelo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13386>.

- Rueda, C. (2014). Apoyo al proceso de formación de agentes penitenciarios educativos en la reclusión de mujeres de Bogotá “El Buen Pastor” [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista iidh*, 36, 291-324.
- Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia. (s.f.). *Cárcel Distrital de Varones y Anexo de Mujeres*. Secretaría Distrital de Seguridad, Convivencia y Justicia. <https://scj.gov.co/es/justicia/c%C3%A1rcel-distrital-varones-y-anexo-mujeres>
- Serje Jiménez, C. (2023). Una aproximación crítica desde valores socio jurídicos a la cultura jurídica externa negativa que prevalece en la sociedad colombiana frente a la resocialización del condenado a prisión. Universidad Externado de Colombia

INTEGRACIÓN CURRICULAR DE SABERES EN TORNO A LA FORMACIÓN CIUDADANA. FORTALEZAS Y OPORTUNIDADES COMO INNOVACIÓN EDUCATIVA

Clave del trabajo: I_034

José Julián Herrera Pulgarín*

¹Corporación Universitaria Minuto de Dios Rectoría Antioquia Chocó, Colombia

*jose.herrerap@uniminuto.edu

RESUMEN

El eje transversal de competencias ciudadanas en el currículo colombiano cuenta entre sus posibilidades de realización la integración de áreas, la cual puede optimizarse desde un enfoque transdisciplinar. En este sentido, se propone generar una estrategia de definición de centros de interés en ciudadanía, concretados en proyectos ABP, entre instituciones educativas que componen el Núcleo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín. La metodología implicó un estudio cualitativo, con un tipo de diseño de investigación acción, mediante el empleo de grupos de discusión con docentes de secundaria superior, orientados desde los pasos de definición de centros de interés. Los resultados indican fortalezas en la integración curricular con énfasis en el componente emocional, orientación en la planificación desde el enfoque STEM+, incorporación de hogares y el retorno a las formas cívicas. Las conclusiones establecen la factibilidad de la integración curricular con acciones para atenuar las dificultades asociadas a su implementación.

ABSTRACT

The transversal axis of citizenship skills in the Colombian curriculum has among its realization possibilities the integration of areas, which can be optimized from a transdisciplinary approach. In this sense, it is proposed to generate a strategy for the definition of centers of interest in citizenship, concretized in PBL projects, among educational institutions that make up Nucleus 919 of the Secretary of Education of Medellin. The methodology involved a qualitative study, with a type of action research design, using discussion groups with upper secondary school teachers, oriented from the steps of definition of centers of interest. The results indicate strengths in curricular integration with emphasis on the emotional component, orientation in planning from the STEM+ approach, incorporation of homes and

the return to civic forms. The conclusions establish the feasibility of curricular integration with actions to mitigate the difficulties associated with its implementation.

PALABRAS CLAVE:

competencias ciudadanas, integración curricular, centros de interés

KEYWORDS:

citizenship skills, curricular integration, centers of interest

INTRODUCCIÓN

La formación en competencias ciudadanas se comprende como un eje transversal en el currículo de todos los niveles educativos en Colombia desde hace 20 años. Con la declaración de los estándares básicos de estas competencias, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2003) presentó los ámbitos conceptuales orientadores, además de algunas indicaciones didácticas posteriores (MEN, 2011), donde sugirió la integración curricular como una de sus orientaciones metodológicas, aunque sin directrices claras, materiales específicos y contenidos propios (Schulz et al., 2018). Por su parte, las instituciones educativas y los docentes deben dar cuenta de estos procesos de integración curricular en ciudadanía en los diferentes ambientes escolares, donde se encuentran esfuerzos endógenos desde proyectos y experiencias significativas en las que no se aprecia aún la cohesión de los estándares propuestos con la práctica (Núñez-Rueda et al., 2024). En este sentido se propone generar estrategias de integración curricular transdisciplinaria desde la adopción de centros de interés y su concreción en el diseño de proyectos ABP sobre contenidos propios de competencias ciudadanas que permitan coadyuvar en una mejor adopción de la innovación educativa. Como escenario se proponen siete instituciones educativas del Núcleo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín, escuelas de carácter público con transformaciones educativas destacadas en la ciudad desde el mejoramiento ciudadano en pruebas estandarizadas, liderazgos y participación social.

La revisión de la literatura indica que la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en DDHH enfatiza en la integración curricular (Consejo de Europa, 2010), sobre todo desde la metodología STEAM, o en el trabajo conjunto con universidades y organizaciones sociales (Ozberk & Altinay, 2019). En América Latina los estados establecen amplios marcos regulatorios que se refuerzan con la necesidad de responder a las transformaciones políticas propias de los países garantizando ambientes escolares propicios al aprendizaje; lo cual contrasta con el trabajo en saberes insulares y poca integración curricular. En México, si bien se enseña asuntos de ciudadanía con aspectos transversales al currículo y materiales didácticos, son descontextualizados (Conde et al., 2017); el Plan de Formación Ciudadana, de carácter transversal al currículo, indica la integración de áreas y el

trabajo desde Aprendizaje Basado en Proyectos en el caso chileno (Rivera y Sánchez, 2022), no obstante su implementación es imprecisa, desconociendo la cultura escolar particular (Escobar, 2018), además de la reproducción de conocimientos que no promueven ciudadanías y pedagogías activas (Altamirano, 2019). En Argentina se interrelacionan los cambios en los conceptos acerca del currículo, las transformaciones institucionales y las concepciones políticas juveniles (Manelli, 2023), donde la integración de saberes se suma a aspectos relevantes como la inclusión del componente socioemocional, la autopercepción, el empleo de diversos medios (Mastache, 2019) y el relacionamiento con la comunidad (Vargas, 2021).

Competencias ciudadanas. Implican un conjunto de habilidades en diversos órdenes del actuar ciudadano cuya denominación es propia de Colombia (Cox et al. 2014); se distinguen cinco tipos de competencias que asocian algunos ejes claves o temáticas (Tabla 1):

Tabla 1
Tipos de competencias y ejes temáticos

Tipo de competencia	Claves o ejes temáticos
Cognitivas	Toma de perspectivas, metacognición, pensamiento crítico
Conocimientos	DDHH, constitución política, estructura del Estado, mecanismos de participación, defensa de derechos y solución de conflictos
Emocionales	Identificación de emociones propias y las de los demás
Comunicativas	Asertividad, argumentación
Integradoras	Manejo de conflictos, autorregulación, toma de decisiones morales

Nota. Elaboración a partir de MEN (2003).

Integración curricular. Forma de diseño del currículo en torno a asuntos representativos elegidos de modo participativo entre los diferentes actores del acto educativo, donde los problemas sociales adquieren mayor relevancia que los contenidos disciplinares, (Pozuelos y García, 2020), respondiendo a la relación con el contexto de modo flexible (Taba, 1974, como se citó en Díaz, 2020) y enfrentando desafíos como la falta de formación, presiones y posibilidades reales de llevarla a cabo entre el cuerpo docente (Ferguson et al., 2018). Distingue diversas modalidades donde interaccionan las áreas de aprendizaje entorno a propósitos específicos (Beane, 2010): conservando los propios intereses de cada una (modelo multidisciplinario), relacionándolos en un tema específico (modelo interdisciplinario), o eliminando las fronteras epistémicas en favor la solución de problemas (modelo transdisciplinario).

METODOLOGÍA

Se llevó a cabo un estudio cualitativo, con diseño de investigación acción, empleado como instrumento el grupo de discusión; la muestra elegida por conveniencia para el estudio incluyó a 40 docentes de la media académica o últimos dos años de formación básica pertenecientes a siete instituciones educativas del Núcleo 919 de la Secretaría de Educación de Medellín: Antonio José Bernal (7), Diego Echavarría Misas (6), Rodrigo Correa Palacio (6), Sor Juana Inés de la Cruz (5), Félix de Bedout (3), Julio Cesar García (6) y José Asunción Silva (7). La dinámica de trabajo con los grupos de discusión recurrió a los pasos propios de la generación de centros de interés (Insuasty y Hernández, 2016):

1. Observación: mediante la revisión de los temas establecidos por el MEN para las competencias ciudadanas y las necesidades formativas analizadas por los docentes sus prácticas educativas
2. Asociación: donde los docentes compararon los requerimientos ministeriales respecto a su saber específico con las disposiciones en competencias ciudadanas, señalando posibles centros de interés para integrar curricular
3. Expresión: definición de posibles proyectos a ejecutar desde la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para concretar los centros de interés, estableciendo áreas participantes.

Los resultados fueron recabados desde categorización y análisis de contenido, resaltando actitudes y perspectivas de integración curricular que permitieran diseñar los proyectos de formación ciudadana.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la etapa de observación los docentes manifestaron un conocimiento generalizado de lo que implican las competencias, más no de las tipologías y temas específicos que el ente administrativo propone en esta materia; al exponerlas las más reconocidas fueron las de conocimiento, emocionales e integradoras, y las de menor resonancia las cognitivas y comunicativas. Las necesidades formativas manifestadas por los docentes incluyeron:

- Desconocimiento frente a aspectos propios de las competencias ciudadanas y solicitud de espacios formativos, sobre todo en el aspecto emocional
- Valoración del esfuerzo académico de tratar de integrar las áreas de aprendizaje partir de la experiencia de la pandemia
- Revaloración del sentido de los deberes con igual valía que los derechos y mayor acompañamiento familiar
- Sistema penal que afirma más los derechos que los deberes

- Implicaciones de mayor carga laboral en procesos de integración curricular transdisciplinaria, partiendo de experiencias obtenidas en la aplicación de proyectos ABP u otras actividades propias de la rutina escolar. Estas mismas experiencias aportaron dificultades para llevar a efecto la integración por el hecho que no todos los docentes se comprometen a trabajar en equipo, aduciendo la importancia de las obligaciones de cada saber particular.

Las etapas de asociación y expresión fueron realizadas de forma conjunta; en este sentido, la discusión sobre los centros de interés partió de reconocer las necesidades de formación en competencias ciudadanas conforme con los contextos en que se desenvuelven las prácticas docentes y los requerimientos ministeriales para cada asignatura respecto a Derechos Básicos de Aprendizaje, estándares o lineamientos curriculares según fuera el caso. Al sugerir posibles ámbitos de concreción de los centros con proyectos ABP, se propusieron productos finales que pudieran ser punto partida para la integración, el apoyo en el liderazgo estudiantil propio de los grados con que se pretende trabajar, así como áreas transversales a todos los proyectos desde un enfoque STEM+: las Ciencias Sociales desde el dominio conceptual, Matemáticas para la realización de encuestas tipo diagnóstico acorde con las necesidades de los proyectos, Educación Artística y Tecnología para la creación de los productos desde el diseño y el empleo de TIC de un modo crítico, haciendo énfasis en la formación ciudadana digital; incluso, el componente emocional fue sugerido no sólo como tipo de competencia a abordar sino como ámbito de trabajo indispensable con los estudiantes. Respecto a las competencias cognitivas fue favorecida la toma de perspectivas ya que los estudiantes debían enfrentarse a múltiples situaciones donde debía ver más allá de su propia realidad como en el caso de compartir con inmigrantes venezolanos o conocer e interactuar con costumbres de adolescentes de otros lugares; el proyecto a realizar podría incluir una feria donde se compartieran experiencias de diferentes contextos con el apoyo de áreas como Lenguaje e Inglés, Educación Física, Educación Religiosa, Ética y Filosofía. En esta misma línea el desarrollo del pensamiento crítico a partir del multiperspectivismo fue subrayado como requerimiento de pruebas estandarizadas donde se analizan diversos puntos de vistas frente a un tema. Dada la ubicación geográfica de las instituciones educativas respecto a cuencas, el manejo de basuras y el aprovechamiento del espacio público, se propuso un proyecto de publrreportajes para buscar soluciones con las áreas de Ciencias Naturales y Lenguaje.

Las competencias de conocimiento se centraron en la estructura del Estado y los mecanismos para la protección de derechos y solución de conflictos. Si bien estos funcionan, habitualmente en las clases de Ciencias Sociales, se buscó hacerlos más creativo desde un mapa interactivo del Estado con reportajes creados por los estudiantes, liderados desde el área de Lenguaje, Filosofía, Ciencias Económicas y Políticas; mientras que los diversos mecanismos aludidos podrían operarse desde centros de atención y asesoría a la comunidad donde

los estudiantes desde el aprendizaje-servicio recibieran formación en su funcionamiento, la resolución de inquietudes o direccionamiento a instancias competentes con el apoyo de las áreas de Ciencias Políticas y Ética.

La gestión emocional fue el centro de interés en este tipo de competencias a partir del diseño y creación de cómics sobre héroes y villanos de las emociones, identificando sus poderes con valores positivos y negativos correspondientes con la realidad de cada plantel educativo. Las áreas para acompañar incluirían a Educación Religiosa, Lenguaje e inglés, además de Ética y Valores. Por su parte, las competencias comunicativas subrayaron el asertividad desde el reconocimiento de acciones ciudadanas en la escuela a partir de una campaña liderada desde las áreas de Lenguaje, Filosofía y Ética. En lo referente a las competencias integradoras, los centros tomaron la autorregulación, a partir de campañas de cuidado de los enseres y espacios institucionales como bienes públicos, con el liderazgo de Educación Física y Ciencias Naturales, mientras que todas las áreas podrían vincularse en la creación de radionovelas o audiovisuales para el ejercicio de toma de decisiones morales (Tabla 2)

Tabla 2
Definición centros de interés y ABP

Tipo de competencia	Centros de interés	Posible ABP a partir del producto final
Cognitivas	Toma de perspectivas	Feria de interculturalidad
	Pensamiento crítico	Publirreportaje sobre problemas ambientales de la comunidad
Conocimientos	Estructura del Estado	Mapa interactivo sobre el estado con reportajes
	Mecanismos de defensa de derechos y solución de conflictos	Consultorio sobre defensa de derechos y solución de conflictos
Emocionales	Gestión emocional	Cómics con villanos y héroes de las emociones
Comunicativas	Asertividad	Campaña de cultura ciudadana escolar
Integradoras	Autorregulación	Campaña de uso de bienes públicos
	Toma de decisiones morales	Creación de radionovela o audiovisual

Nota. Elaboración propia

Los docentes reconocieron la efectividad de la integración curricular transdisciplinar respecto a la formación ciudadana a partir de experiencias previas donde el eje transversal fue asumido en colaboración con otras áreas superando el conocimiento insular (Pavlic y Mardones, 2021), para responder a situaciones cada vez más complejas, como las suscitadas a partir de la pandemia por el COVID-19 (Baltazar et al., 2023). La definición de centros de interés como estrategia de aprendizaje global de integración curricular fue valorada de forma positiva (Vásquez, 2025), además de su apuesta por una ciudadanía integral (Pulgarín, 2005), entendida no sólo como reflexión y debate en clase sino con ánimo de intervención social (Quintana-Susarte y Rabuco 2020;), e incluso con una perspectiva ecológica y de ecología de saberes (Moraes, 2020). La integralidad se acentúa desde la importancia otorgada a la formación emocional, lo que cuestiona la adopción de nuevas normatividades en Colombia (Ley 2383 de 2024; Ley 202 de 2024) mientras no se termina de implementar el programa actual, la recuperación de la cívica en cuento buenas maneras y ética ciudadana, primero desde las familias en tanto ámbito donde se generan capacidades de actuación política de modo orgánico y hacia la adopción de hábitos de vida (Moreno et al., 2019); así como desde los centros formativos, donde si bien se debe afirmar la subjetividad política de los adolescentes (Juárez, 2020), debe enfatizarse en el cumplimiento de deberes y responsabilidades (Rodríguez, 2021).

La afirmación de la metodología ABP otorga importancia al trabajo en equipo y el desarrollo de la creatividad (Cufuna et al., 2025), al tiempo que posibilita la transdisciplinariedad desde la definición de un grupo de áreas básicas que deben ser transversales a los diferentes proyectos, reconociendo en el enfoque STEM+ un portal de herramientas que integra la dimensión ciudadana y la inclusión al tiempo que favorece el ingenio y la innovación (Domènech-Casal et al., 2019); este aspecto fue notorio en la definición de posibles productos de los proyectos ABP con énfasis en las artes y las TIC: las manifestaciones artísticas en los proyectos de ciudadanía no cumplen un papel sólo comunicativo sino medios de formación en emociones políticas (Nussbaum, 2010), los cuales reflejan el vínculo de la educación estética con los ideales de desarrollo social y del sistema de valores sociales (Pérez, 2020); de modo similar el uso de las tecnologías para integrar áreas en torno a la ciudadanía satisface los campos formativos del Marco de Competencias Digitales para Ciudadanos (Suelves et al., 2021), su empleo desde el desarrollo de habilidades en el aprendizaje-servicio (Sandia y Montilva, 2020) y la promoción de la participación en movimiento digitales con los productos elaborados (Pardo y Sagredo, 2022).

Conforme con los niveles que experimenta la adopción de innovaciones educativas por parte de sus actores: político administrativo, institucional y de prácticas concretas (Zabalza, 2012), se establece que el programa ministerial de competencias ciudadanas en las instituciones abordadas llega desde el primer nivel al tercero sin una resignificación adecuada dado el desconocimiento de aspectos básicos de la innovación, por lo que la propuesta de integración

curricular puede coadyuvar subsanando las tensiones entre la planificación y la realidad del contexto (Garrido y Jiménez, 2020), generando espacios de formación permanente e inicial de la mano con centros universitarios donde se aprecia menor interés hacia estos asuntos (Torres-Valderrama et al., 2024), incluyendo el uso de TIC (Cabello et al., 2020), así como el direccionamiento hacia el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible ya que puede contribuir hacia la formación en ciudadanía global (Godoy et al., 2022)

CONCLUSIONES

La integración curricular transdisciplinar respecto a asuntos propios de ciudadanía es factible mediante la adopción de centros de interés que puedan conectar ámbitos de desarrollo curricular comunes entre los diversos saberes con las necesidades formativas del entorno, constituyendo así una opción para concretar los estándares declarados por el MEN desde procesos holísticos de aprendizaje. El recurso de los ABP es favorable a este propósito con productos que buscan generar soluciones en las comunidades educativas, fundamentado su planificación desde el enfoque STEM+, destacando el papel de las artes y las TIC. La formación y acompañamiento a los docentes, sobre todo en el componente emocional, es la tarea prioritaria para superar las dificultades que trae consigo este tipo de apuesta curricular, sumada al apoyo de los hogares y la recuperación de la cívica y las buenas maneras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano Soto, M. (2019). *Pensamiento y prácticas del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile*.
- Baltazar, M. P. D., Loyaga, S. R. A., Santisteban, J. S. G., Diaz, J. E. Z., Rojas, C. N. R., & Zárate, C. E. B. (2023). *El reto de la transdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos en el contexto del Covid-19*.
- Beane, J. A. (2010). La integración del currículum: el diseño del núcleo de la educación democrática. *Morata*
- Cabello, P., Ochoa, J. M., & Felmer, P. (2020). Tecnologías digitales como recurso pedagógico y su integración curricular en la formación inicial docente en Chile. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-20. <https://doi.org/10.7764/PEL.57.1.2020.9>
- Conde, F. S., García, C. B., Luna, E. M. E., Papadimitriou, C. G., Rodríguez, M. L., & Leticia, G. G. (2017). Evaluación del Currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares.
- de Europa, C. (2010). Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos. *Instrumentos jurídicos, Recomendación CM/Rec (2010), 7*.

- Cufuna, D. S. A., Vera, C. Á. Q., & Velasco, C. J. U. (2025). Filosofía de la innovación a través de proyectos en Aguilar (Ed.), *Filosofía, ética y educación para la ciudadanía en la era digital*. (371-398 pp.). Universidad Politécnica Salesiana. <https://doi.org/10.17163/ab-yaups.119.1030>
- Díaz Barriga, Á. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles educativos*, 42(169), 160-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59478>
- Domènech-Casal, J., Lope, S., & Mora, L. (2019). Qué proyectos STEM diseña y qué dificultades expresa el profesorado de secundaria sobre Aprendizaje Basado en Proyectos. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2019.v16.i2.2203
- Escobar San Martín, R. (2018). Escuela y democracia. Experiencias en formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. *Revista Saberes Educativos*, (2), 57-75. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.52054>
- Ferguson-Patrick, K., Reynolds, R., & Macqueen, S. (2018). Integrating curriculum: A case study of teaching global education. *European Journal of Teacher Education*, 41(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1426565>
- Garrido Contreras, M., & Jiménez Morales, M. S. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. *Sophia Austral*, (26), 349-370.
- Godoy, H., Chacón, Y., Rojas, H., & Vicencio, E. (2022). Desafíos de la formación ciudadana en Chile: análisis de las oportunidades y limitaciones en el desarrollo de la educación para la ciudadanía global en las nuevas bases curriculares para 3 y 4 medio. *Calidad en la Educación*, (56), 41-77. <https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1128>
- Insuasty, M., Paz, M., & Hernández, I. (2016). Centros de interés: una propuesta diferente para una enseñanza diferente. *Revista criterios*, 23(1), 43-58.
- Juárez, A. R. (2020). Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria. *Política y Cultura*, (53), 131-153. <https://doi.org/10.24275/ZHEX8946>
- Manelli, M. (2023). Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: temas y enfoques en la investigación educativa en Argentina. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 33(1), 147-159. <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb33-348>
- Mastache, A. (2019). La formación ciudadana como contenido transversal en la escuela secundaria. Aportes a su didáctica. *Revista del IICE*, (46), 171-186. <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8597>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Formar para la ciudadanía... ¡sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Guía N0. 6.

- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Brújula. Cartilla 1 y 2. Programa de Competencias Ciudadanas*. Orientaciones para la institucionalización de las Competencias Ciudadanas.
- Moraes, M. C. (2020). De la epistemología de la complejidad a la docencia transdisciplinar. *Transdisciplinariedad y educación del futuro*, 135-164.
- Moreno Acero, I. D., Leyva-Townsend, P., & Parra Moreno, C. (2019). La familia, primer ámbito de educación cívica. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 43-54. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2019.2/a06>
- Núñez-Rueda, S. N., Tolosa, H. A. M., & García, L. A. P. (2024). Formación de Competencias Ciudadanas. Análisis de experiencias significativas en Colombia. *Cultura Educación Sociedad*, 15(1), e03364108-e03364108. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.15.1.2024.4108>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores
- Ozberk, K., & Altinay, F. (2019). Opinions of teachers and school administrators about organizational citizenship behaviors and disability services. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(6), 551-564.
- Pardo, C. M. J. C., & Sagredo, A. V. (2022). Educación ciudadana y el uso de estrategias didácticas basadas en TIC para favorecer el desarrollo de competencias en ciudadanía digital en estudiantes. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 13(2), 79-102. <https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.2.3195>
- Pavlic, R. D., & Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Education policy analysis archives*, 29, 15-15. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>
- Pérez, A. B. (2020). La importancia de las Artes en la educación de la nación y el individuo. *Debates por la Historia*, 8(1), 17-40.
- Pozuelos Estrada, F. J., & García Prieto, F. J. (2020). Currículum integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la Escuela*, 100, 37-54.: <https://dx.doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04>
- Pulgarín, J. J. H. (2025). Desarrollo cognitivo y movilización cultural desde la formación en habilidades sociales y emocionales. *Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60552>
- Quintana-Susarte, S., & Rabuco Hidalgo, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana en Chile. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2).
- Rivera Olguín, P., & Sánchez Espinoza, E. (2022). Formación ciudadana: innovación didáctica y apropiación curricular en docentes de la comuna de Iquique (región de Tarapacá, Chile). *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 278-298. <https://10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.014>

- Rodríguez, H. O. O. (2021). El conocimiento de la adolescencia y su implicación en la práctica docente. *Sincronía*, (79), 677-704. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxv.n79.35a21>
- Sandia S., B. E., & Montilva C., J. A. (2020). Tecnologías digitales en el aprendizaje-servicio para la formación ciudadana del nuevo milenio. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 129-148. <https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138>
- Suelves, D. M., Monzonís, N. C., & Méndez, V. G. (2021). Competencia digital ciudadana: Análisis de tendencias en el ámbito educativo. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 329-349. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.30006>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2018). Opiniones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA. Informe Latinoamericano. IEA
- Torres-Valderrama, S., Otondo-Briceño, M., & Seguel-Arriagada, A. (2024). Estudios de formación ciudadana en la formación inicial docente: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista Andina de Educación*, 7(2), 000727-000727. <https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.7>
- Vargas Vargas, B. R. (2021). Integración curricular: articulación entre las instituciones educativas, los agentes locales y la ciudadanía joven de La Argentina de Pocora, Limón, Costa Rica. *Territorios*, (44SPE), 157-177. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.8999>
- Vásquez, M. V. (2025). La educación transformadora en el pensamiento pedagógico de Ovide Decroly. *Revista Textos*, (29), 146-158.
- Zabalza, M. A. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Buenos Aires.

EL PROCESO DE LECTOESCRITURA EN LA PRIMERA INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA HERMENÉUTICA GADAMERIANA EN EL CER LA QUINTA SEDE EL OLIVO EN EL 2025

Clave del trabajo: I_039

Laura Sofía Álvarez Pérez

Escuela Normal Superior “La Merced” - Yarumal/Antioquia/Colombia
laurasofiapelaez011@gmail.com

RESUMEN

En el CER La Quinta sede El Olivo ubicado en la vía Yarumal-Angostura en la vereda de Canoas se encuentra una población con 20 estudiantes entre el grado preescolar y la básica primaria, con estudiantes entre los 5 y los 13 años de edad, la comunidad de esta vereda está conformada por personas con diferentes estilos de vida y aún más diferentes estilos de aprendizajes, en este lugar se encuentra una problemática de lectoescritura bastante marcada, puesto que el reconocimiento del vocablo en los educandos es muy morosa, debido a que al salir del aula no se hace un repaso constante y olvidan lo aprendido en clase, por eso se busca aportar una solución a esta problemática, por medio de la hermenéutica gadameriana, llevando a los estudiantes a interpretar sus realidades, logrando una lectura de contextos y así que sea más significativo el aprendizaje, pues se puede obtener más memoria por medio de relacionamiento entre lo que se vive y lo que se interpreta.

PALABRAS CLAVE:

Convivencia escolar, lecto-escritura, desarrollo de la inquisición, apoyo escolar, ruralidad, Hermenéutica

INTRODUCCIÓN

En el CER La Quinta sede El Olivo, en cuanto a conocimientos se considera que se tiene una ventaja y es la sana convivencia escolar, a pesar de la diferencia de edades los estudiantes tienen una comunicación asertiva lo que fortalece el proceso en temas de relaciones interpersonales. Sin embargo, en la sede El Olivo, existe una problemática bastante marcada y es el proceso de lecto-escritura en los estudiantes de preescolar y primero, para identificar esta se

ha aplicado una actividad diagnóstica donde se puso a prueba algunas habilidades cognitivas de los estudiantes, incluyendo la ayuda de los demás alumnos de grados superiores y se pudo concluir que los estudiantes de los grados preescolar y primero no muestran interés por tener un aprendizaje significativo, es por esto que se plantea la siguiente pregunta problematizadora ¿Cómo incidir en el proceso de lectoescritura en la primera infancia desde una perspectiva hermenéutica gadameriana en el CER La Quinta sede El Olivo en el 2025?

Es por esto, que el objetivo de esta investigación es buscar mitigar los factores que afectan el proceso de lectoescritura desde una perspectiva Hermenéutica gadameriana, en los grados menores de la sede El Olivo, por medio de actividades hermenéuticas, fomentando el interés por esta etapa del desarrollo en los estudiantes.

METODOLOGÍA

Teniendo en cuenta la problemática encontrada, la cual sería los procesos de lectoescritura en el CER La Quinta Sede El Olivo, se busca mitigar con una serie de elementos que hacen parte de un diseño metodológico desde una mirada hermenéutica gadameriana.

Se da inicio con una epistemología relacional, la cual va muy de la mano con las relaciones con el medio, la interpretación y la comprensión, es por esto que Heidegger, (2005), afirma que:

la verdad como adecuación es también una verdad derivada. En efecto, la verdad-adecuación consiste en una relación de tipo especial, que es la relación tal-como. Se trata de una relación en la que de algún modo debe cumplirse una igualdad. Esta relación de igualdad se realiza al hacerse igual el contenido ideal del juicio con la cosa conocida, es decir, al entrar en relación de concordancia ese contenido ideal con la cosa expresada. (p. 129)

Se propone al medio como factor principal para la lectura de textos y contextos. Gracias a esto, se toma por otro lado un paradigma sociocrítico, siendo este un referente que se dirige a transformar contextos desde la crítica y la acción, pues Gadamer (2005), retruca que “tanto el reconocimiento de una autoridad auténtica como la decisión de conservar determinadas tradiciones constituyen actos de la razón” (p. 133). Un paradigma sociocrítico necesita del uso de la razón para actuar de una manera coherente. El artículo de investigación tiene como enfoque cualitativo una estrategia de suma importancia, pues la problemática es estudiada de esta manera, ya que, este enfoque permite indagar, ir más allá, por esto Gadamer, (2005), supone que:

poner en suspenso los prejuicios para examinar sus pretensiones de validez es lo que define la pregunta, en tanto que sitúa nuestras opiniones en el terreno de lo abierto. Lo transmitido nos interpela, poniendo en cuestión nues-

tras convicciones actuales. Pero para poder responder a ese cuestionamiento, nosotros, los interpelados, debemos, a su vez, plantear ciertas preguntas al pasado, interrogando a los textos que ese pasado nos lega. (p. 134)

Asimismo, se lleva a cabo un método inductivo, donde los estudiantes por medio de la hermenéutica descubren como interpretar el mundo y no solo leen textos, sino también leen contextos, comprendiendo que esto hace parte del lenguaje, Gadamer (2005), considera que “el lenguaje es una realidad cargada con un significado ontológico, pues el ser acontece en el lenguaje como verdad” (p. 135). Se lleva a cabo un diseño transversal, ya que, este permite analizar, identificar y comprender una problemática en un momento determinado para mitigar, en tanto a esto, Heidegger (2005), “no apunta solo a iluminar el trato práctico del hombre con las cosas en el mundo cotidiano, sino sobre todo a recordar que todo enunciado brota de un contexto dialógico a partir del cual únicamente puede extraer su sentido” (p. 135).

Por otro lado, se aplica en este artículo el nivel de investigación aplicado, ya que, en este proceso se busca poner en práctica las acciones hermenéuticas consideradas para reducir la situación encontrada, en concordancia con esto, Gadamer (2005), lo formula así: “El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar” (p. 132). Considerando este pensamiento gadameriano, se toma en cuenta una modalidad de participación-acción, esto debido a que tanto el investigador como el objeto de estudio en este caso los alumnos, tienen una participación importante para el desarrollo de este artículo de investigación, por esto Gadamer (2005) propone:

cubrir el dominio de la investigación de la verdad (sobre todo de las ciencias del espíritu, pero no únicamente de ellas), superando el extrañamiento del hombre respecto del mundo que produce la conciencia metódico-científica, lo que implica, a su juicio, el tratar de poner al descubierto las condiciones que hacen posible la autocomprensión del hombre en las distintas esferas de su experiencia de la verdad. (p. 131)

Además, se busca tener unos instrumentos, entre ellos la técnica de entrevista semi estructurada, que permite que el objeto a investigar no solo exprese puntos de vista de manera abierta y libre, sino también, responda incógnitas de manera precisa, concluyendo con esto Gadamer (2005), afirma que:

No hay afirmación que no pueda ser comprendida como respuesta a una pregunta, es decir, en el marco de la interpretación de los mensajes en los que se realiza y comprende a la vez el ser del hombre como finitud abierta a una infinitud de sentido. Todo hablar humano es finito en el sentido de que en él yace la infinitud de un sentido por desplegar e interpretar. Por eso tampoco el fenómeno hermenéutico puede ilustrarse si no es desde esta constitución

fundamentalmente finita del ser, que desde sus cimientos está construida lingüísticamente. (p. 135)

Con esto se afirma que cada interpretación comprendida desde el ser humano es una argumentación que es percibida como respuesta a una pregunta, es por ende la importancia de las entrevistas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Cuando se habla de lectoescritura, se hace referencia a un proceso de enseñanza aprendizaje fundamental en la vida de todo ser humano, es por esto que Vissani, Laura Elena, Scherman, Patricia y Fantini, Nilda Delfina en su artículo “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” citan a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979), las cuales afirman que “un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del lenguaje que se habla a su alrededor” (p. 22). Se habla de una importancia de interpretar, pues un niño que realiza este proceso cognitivo llega a ser una persona que trata de manera activa lograr comprender su entorno, y el lenguaje de este, es un proceso de tiempo y análisis, puesto que disectar información en niños de primera infancia es un proceso más moroso por su edad, sin embargo, la importancia de este es muy significativa, pues es la habilidad cognitiva más marcada en todos los niveles de educación, cuando un alumno reconoce el lenguaje de su entorno empieza a descifrar lugares y situaciones vividas, allí nace la necesidad de querer ir más allá, de escribir, indagar, tomar información y querer expresar eso nuevo para ellos.

Desde un punto más psicológico se dice que la adquisición de este aprendizaje necesita de la preparación emocional o mental del estudiante para así obtener resultados satisfactorios, es por esto, que Vissani, Laura Elena, Scherman, Patricia y Fantini, Nilda Delfina en su artículo “Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño” citan a Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) las cuales dicen que:

Cuando consideramos la literatura psicológica dedicada a establecer la lista de las aptitudes o habilidades necesarias para aprender a leer y escribir, vemos aparecer continuamente las mismas variables: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación viso motriz, buena articulación, etc. (p. 76)

De manera muy clara, se explican todos los factores que hacen parte de la recepción del aprendizaje, pues un alumno de primera infancia ya debe manejar de manera autónoma diversas habilidades para que este procedimiento no se haga dificultoso ni para el alumno ni para el educando.

Por otro lado, llega Ximena Jordán (2023) la cual en su artículo de investigación “Construcción de los Procesos de Escritura en Educación Inicial” explica que:

Es necesario resaltar los procesos en el desarrollo y aprendizaje como representación integral y dinámica en la incorporación de factores en el campo formativo, donde la cultura a la que pertenecen enriquece su lenguaje desde el nivel escritural, promoviendo la motivación en la infancia y el gusto por realizar trazos, dibujos, grafías y símbolos que nace desde su interés, expresión, participación y auto reconocimiento. (p. 13)

Se entiende que, para pretender que un educando de educación inicial aprenda a leer y escribir, es necesario brindar una motivación, a un infante no se le debe imponer realizar algo que de lo que no tenga conocimiento, en este caso, el proceso de lectoescritura, un alumno para iniciar en el camino de adquirir esa habilidad debe haber una motivación previa, en la cita anterior se revelan algunos factores que sirven como apoyo para el comienzo de la interpretación, pues leer no solo se trata de textos, sino también de contextos, situaciones, personas, objetos, etc. El porqué de esto nace de la necesidad de que el educando comprenda donde vive, de que vive y como se vive en su sociedad y, esto hace parte del proceso de lectura y, por ende, de escritura también.

Hablando sobre escritura Ximena Jordán (2023) en su artículo “Construcción de los Procesos de Escritura en Educación Inicial”, cita a Brozone (2017) el cual en la participación del séptimo Congreso Provincial de Alfabetización, Literatura y Educación Integral sostiene que:

Los chicos para poder leer y escribir textos tienen que aprender a leer y a escribir palabras. Para aprender hay que enseñarles de manera sistemática. Una manera activa es a través del desarrollo de la conciencia fonológica y la enseñanza de las correspondencias (entre letras y sonidos). La conciencia fonológica no es un método; es una metodología más abarcativa y compleja, que no sólo enseña a leer y a escribir palabras, sino que enseña a comprender y a producir textos. (p. 15)

Esto explica en proceso continuo que se debe llevar cabo para tener un resultado satisfactorio y notorio del conocimiento de los niños, es ahí donde llega las acciones del docente, pues debe ser un trabajo arduo y persistente, donde el educando siga una rutina constante con el fin de que tome el hábito de hacer cosas que lo lleven a construir ese conocimiento.

Además, se da a conocer en una revista peruana llamada “Revista Peruana de Historia de la Psicología” escrita por Miguel Barboza, donde se cita a Bruner (1961) el cual considera que:

la comprensión como el factor nuclear del verdadero aprendizaje, pues dado que la memoria humana es tan frágil, la comprensión de los fundamentos de una materia es una estrategia más completa. No se trata pues, de memorizar los conceptos sino de comprenderlos y categorizarlos. Para lograr que los estudiantes sigan estos procedimientos, los educadores deben, en primer lu-

gar, organizar bien el material que entregan a sus alumnos, en segundo lugar, deben diseñar actividades significativas que puedan ser vivenciadas por los alumnos de modo que sean incorporadas en sus estructuras cognoscitivas. (p. 67)

Es muy clara esta postura, pues además de mostrar a la comprensión como factor principal para el aprendizaje de la lectura y la escritura, describe de mejor manera el rol del docente, puesto que este debe tener estrategias para la fácil adaptación del educando al proceso educativo, también se habla del objetivo del concepto aprendizaje el cual no es memorizar, pues la memoria humana en momentos es débil y se olvida mucho, lo que permite que el aprendizaje significativo sea tardío, pues la idea de esta manera de adquirir conocimiento es que se comprenda mas no que se memorice. Por esta misma línea de afirmaciones se encuentra que Bruner (1961) asienta que, “la enseñanza del descubrimiento, en general, no implica tanto el proceso de guiar a los estudiantes para que descubran lo que está ‘allí afuera’, sino en realidad, el descubrimiento de lo que hay dentro de sus propias mentes” (p. 67). Aquí entra a actuar el proceso psicológico de los educandos y del educador, ya que el docente debe ser tan seguro de sí mismo, que pueda compartir esa seguridad a sus estudiantes y llevarlos a descubrir lo que tiene el mundo, pero aún más a descubrir esas habilidades que tienen cada uno para interpretar lo que hay fuera.

Sumando a esto se pretende establecer una definición de Lecto-escritura y su importancia, por ende, Carmen Sánchez (2009) en su documento “La importancia de la lecto-escritura en la educación infantil” afirma que:

Se puede decir que el niño, aunque todavía “no sabe leer”, realiza una lectura no convencional; ya que aunque no reconoce las letras y palabras, puede anticipar el sentido del texto ayudándose de las imágenes que lo acompañan y demás elementos paratextuales (títulos, subtítulos, gráficos, etc.). Por eso se afirma que de alguna manera el niño lee. (p. 2)

En concordancia con esto se empieza el tema de la hermenéutica como un factor importante en el proceso de lecto-escritura pues se comienza con la interpretación, desarrollándose en la lectura de imágenes, contextos y situaciones, sin necesidad de textos, párrafos y letras. Sabiendo esto se deja claro la importancia de iniciar la lecto escritura desde un primer nivel de educación, pues el niño aprende a reconocer lugares, situaciones, emociones e incluso personas y cosas.

Hablando de infancia y la importancia de la lectura y la escritura en esta etapa, María Angélica Ortiz-Salazar y Juan Manuel Peña Castaño, en su artículo “La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector” donde citan a Jaeger (2001), el cual afirma que “La actividad de leer es una de las principales formas en que nos introducimos

en la cultura. Desde la infancia se realiza un esfuerzo por transmitir los valores de la cultura y desarrollar las capacidades de los niños” (p. 2). Como lo dice este autor, la educación se ha enfocado en formar a los estudiantes en valores de cultura y desarrollar sus capacidades y para esto se necesita que el niño tenga conocimientos básicos, como lectura y escritura, de esta misma manera que interprete y argumente por medio de la observación y el análisis. El niño se introduce en la cultura y en la forma de vivir actual mediante estos procesos, pues conoce estrategias y formas de sobrevivir.

En esta misma línea de investigación, se habla de unas etapas para que el niño aprenda a leer y escribir, Myriam Nemirovsky en su trabajo “El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito” cita a Ferreiro, (1985) quien sostiene que

Desde el punto de vista cognitivo, la hipótesis silábica representa el primer intento para resolver un problema muy importante y general: el de la relación entre el todo (la cadena escrita) y las partes constituyentes (las letras). Las partes ordenadas de la palabra oral, sus sílabas, son puestas en una correspondencia uno a uno con las partes ordenadas de la cadena escrita, sus letras. (p. 31)

Cuando un niño empieza a reconocer las sílabas, realiza el primer intento de interpretar y reconocer contextos, proceso donde se le da el inicio a la interpretación desde un punto de vista más cognitivo, pues el niño empieza a crear relaciones entre lo que ve y como lo puede interpretar, incluso se da la curiosidad por empezar a escribir lo visto y además por leer sobre esto.

Asimismo la lectoescritura sigue haciendo fuerza en la primera infancia con su importancia, en este sentido en la Revista Horizontes, Claudia Katherine Gonzales Remigio, en su artículo “El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la iniciación de la lectoescritura en el nivel inicial”, cita a Díez (1999), quien señala que “La lecto escritura es un proceso interactivo donde el niño juega un papel activo en el que tiene la capacidad de reflexionar y estar en busca del significado de sus pensamientos e ideas” (p. 165). Es ahí donde entra la curiosidad del niño, pues este quiere saber y buscar el porqué de sus ideas y pensamientos, por otra parte, este proceso no debe ser llevado a cabo de manera individual, pues, es un procedimiento que requiere de interacción y comunicación constante entre pares.

Además, Claudia Katherine Gonzales Remigio, en su artículo “El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la iniciación de la lectoescritura en el nivel inicial”, cita también a Montealegre y Forero (2006), quienes afirman que

En la preparación del infante para llegar a la lectoescritura, influyen diferentes factores estos son: los factores intelectuales, los cuales están relacionados a la estimulación intelectual comprendiendo la inteligencia

general y las habilidades del niño; los factores psicológicos, en los cuales consideran el afecto, autoestima, personalidad, madurez emocional; los factores sociales, referidos a la cultura y el ambiente y entorno factores orgánicos o fisiológicos refería la edad el sexo o las facultades que tiene el niño (p. 166)

Se resalta la complejidad que conlleva el proceso de lectoescritura, pues la conexión entre los diversos factores juega un papel fundamental en la preparación del infante para llevar a cabo este aprendizaje significativo, puesto que cada factor aporta elementos claves, que combinados unos con otros facilitan el desarrollo integral y cognitivo del educando en su proceso de aprendizaje, se entrelazan para propiciar un contexto que le permita al niño apropiarse de la lectoescritura.

Los agentes educativos deben aprender a llevar cada etapa, por lo tanto, el acompañamiento de la educación debe ser constante, pues cada educando aprende de manera diferente, y se necesita llevar un proceso consecutivo, apoyado entre profesores y padres de familia, Susana Tamayo Lorenzo (2015) en su artículo “La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura”, cita a Benedet, (2013)

El lenguaje oral forma parte del bagaje genético del ser humano por lo que se desarrolla con relativa facilidad y rapidez a pesar de su complejidad. Sin embargo, con el lenguaje escrito las cosas son muy diferentes ya que no forma parte de nuestro bagaje genético por lo que nuestro cerebro todavía no está preprogramado para adquirirlo. Por este motivo, los niños aprenden a hablar de forma natural y, sin embargo, no es normal que aprendan a leer y escribir sin recibir una instrucción más o menos formal, a través de la cual el cerebro va creando las redes neuronales necesarias para sustentar estas habilidades. (p. 424)

El desarrollo cognitivo de un ser vivo se da por etapas, es por esto que una persona inicia su lenguaje oral de manera natural, pues en la etapa de la primera infancia, es decir de 0 a 6 años el estudiante desarrolle este lenguaje, sin embargo, la naturalidad del desarrollo es que un infante comience a escribir y a leer mediante un proceso consecutivo, donde el docente es un elemento fundamental en la formación de estos aprendizajes básicos, pues el docente orienta y fortalece el lenguaje por medio de estrategias dinámicas, que faciliten esta etapa.

El ser pensante que quiere aprender a leer o escribir, debe tener conciencia de que, para esto, hay que comprender eso que se quiere leer o escribir, ahí es donde entra el poder de la hermenéutica, pues, Gadamer (1959), afirma que, “lo primero que importa cuando se lee un texto es comprender el asunto, lo que lleva a presuponer que el texto lo expresa en forma perfectamente adecuada y verdadera” (p. 133). Puesto que luego de comprender el asunto a tratar,

el alumno al leer y escribir sobre él, como ya lo conoce puede llegar a identificar que tan real es eso que conoce o desconoce, el educando debe tener presente sus curiosidades, pero también, los conocimientos previos que tiene de este, como educador se debe instruir y acompañar al estudiante en el descubrimiento de eso que quiere comprender, no se debe imponer maneras de aprender, solo guiar.

Para descubrir o comprender un texto se tiene en cuenta una visualización futura, de que se quiere conocer o qué sentido tiene ese concepto en su pensamiento y la construcción del saber, es por esto que, Gadamer (1959) lo formula así:

El que quiere comprender un texto realiza siempre un proyectar. Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo. Naturalmente que el sentido solo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. La comprensión de lo que pone en el texto consiste precisamente en la elaboración de este proyecto previo, que por supuesto tiene que ir siendo constantemente revisado en base a lo que vaya resultando conforme se avanza en la penetración del sentido. (p. 134)

Haciendo referencia al pensamiento de Gadamer se concluye que, el educando para llegar a comprender un texto debe crearse un proyecto, pues cuando se tiene una idea clara de lo que se quiere hacer, la investigación coge un hilo que lo lleva a tomar el sentido de la idea completa de lo que quiere aprender.

CONCLUSIONES

Dicho esto, se puede concluir que la interpretación del mundo o la lectura de contextos y realidades comunes, es una metodología guiable para el proceso de lectoescritura en estudiantes de primera infancia y básica primaria, pues al hacer una observación de algo que les llama la atención pueden llegar a leer y escribir sobre eso, el estudiante hay que motivarlo y brindarle estrategias que forme en ellos un aprendizaje significativo y que para los estudiantes sea innovador, por esto la metodología de la hermenéutica ha sido un elemento fundamental que ha brindado excelentes resultados en el desarrollo de esta etapa importante en el progreso cognitivo de los estudiantes del CER La Quinta sede El Olivo, dado que fue notorio el avance en el reconocimiento del alfabeto, palabras y frases.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barboza, (s/f). *Revista Peruana de Historia de la Psicología*. Org.pe <https://historiapsiperu.org.pe/wp-content/uploads/2021/08/Version-completa-del-volumen-1.pdf#page=59>

- Elena, L., Fantini, P. y., & Delfina., N. (s/f). *Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Aacademica.org. <https://www.aacademica.org/000-067/173.pdf>
- Gonzales Remigio, C. K. (2022). El desarrollo psicomotor y el aprendizaje de la iniciación de la lectoescritura en el nivel inicial. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(22), 163–171. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.324>
- Jordán; *Construcción de los Procesos de Escritura en Educación Inicial* (S/f) <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/57989/axjordanc.pdf?sequence=3>
- Medina Hidalgo, A. C. M. S. (s/f). “LA IMPORTANCIA DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN INFANTIL”. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/CARMEN_SANCHEZ_1.pdf
- Nemirovsky, M. (s/f). *El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito*. Wordpress.com., de <https://tallerdealfabetizacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/05/ferreiro-desarrollo-de-la-alfabetizacic3b3n.pdf>
- Ortiz-Salazar, M. A. (2019). La lectura en la infancia y niñez: incidencia en la construcción del sujeto lector. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.952>
- Tamayo Lorenzo, S. (2015) La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>

¿QUÉ ESTRATEGIAS IMPLEMENTAR PARA FORTALECER HABILIDADES PEDAGÓGICAS Y DE LIDERAZGO EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN QUE TIENEN Y/O TENDRÁN COMO ZONA DE INFLUENCIA LOS MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES RURALES?

Clave del Trabajo: I_040

Leidy Tatiana Elorza Vásquez^{1*}

Fundación Escuela Normal Superior “La Merced”, Yarumal, Antioquia, Colombia^{1*}

leidy.e.93@hotmail.com

RESUMEN

Son muchas las fortalezas que se encuentran en los territorios rurales, convirtiéndose dicho contexto en una oportunidad para concebir a la educación desde diferentes ámbitos, donde se puede a su vez reflexionar sobre inclusión, rescatando que no se atiende únicamente a población de preescolar y básica primaria, sino que ahora se tiene en cuenta la secundaria y media. Las comunidades rurales suelen presentar características propias que requieren enfoques pedagógicos adaptados, por ello se hace importante que los maestros en formación desde sus prácticas conozcan y se adecúen entre otras cosas a las aulas multigrado, ritmos, estilos de aprendizaje y a la diversidad cultural presente en estas comunidades. Partiendo de lo anterior, es importante fortalecer habilidades pedagógicas, didácticas y de liderazgo en los futuros maestros para el trabajo en las diversas ruralidades, convirtiendo los planes de estudio en realidades interdisciplinarias que los acerquen a los contextos.

ABSTRACT

There are many strengths to be found in rural territories, making this context an opportunity to conceive education from different spheres, where it is possible to reflect on inclusion, highlighting that not only preschool and elementary school population is served, but now secondary and middle school are also taken into account. Rural communities usually present their own characteristics that require adapted pedagogical approaches; therefore, it is important that teachers in training learn about and adapt to, among other things, mul-

tigrade classrooms, rhythms, learning styles and the cultural diversity present in these communities. Based on the above, it is important to strengthen pedagogical, didactic and leadership skills in future teachers to work in the different rural areas, turning the curricula into interdisciplinary realities that bring them closer to the contexts.

PALABRAS CLAVE:

Ruralidad, modelos educativos flexibles, contexto, pedagogía.

KEYWORDS:

Rurality, flexible educational models, context, pedagogy.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es importante remitirse al contexto rural desde el concepto de diversas ruralidades, debido a que a pesar de posibles similitudes encontradas en factores como fauna y flora, también existe heterogeneidad en aspectos culturales, relacionales, económicos, entre otros. Cuando se mencionan las diversas ruralidades, se hace necesario encaminarse en el respeto por los contrastes que pueden existir entre una comunidad y otra, por ende, desde las Escuelas Normales Superiores es importante fortalecer habilidades pedagógicas y de liderazgo en los futuros maestros, buscando que en un corto, mediano o largo plazo causen impacto positivo desde su rol en las zonas de influencia.

El propósito del presente artículo busca ampliar el espectro sobre una de las misiones que tienen las cunas de la pedagogía en cuanto a formación de maestros con habilidades que apunten al ser y saber hacer dentro de los contextos de las ruralidades dispersas o diversas ruralidades; no se trata de dar una fórmula, debido a que el trabajo con el ser humano es tan único como cada contexto, pero sí de remitirse a reflexiones sobre posibles estrategias que pueden aportar al avance educativo.

Aspectos como habilidades de liderazgo y pedagógicas son categorías muy encaminadas al ser y saber hacer, por ende, una de formas que puede tener mejor impacto en dicha formación es a partir de lo vivencial, de lo práctico, de lo experimental, de esta forma no sólo se dan bases para un oportuno acompañamiento en modelos educativos flexibles rurales, sino que se fomenta en los futuros maestros la capacidad de innovación, creatividad, observación y análisis.

En Colombia, se cuenta con varios modelos educativos flexibles para las diversas ruralidades, entre ellos, escuela nueva, post primaria, media rural, aceleración del aprendizaje y caminar en secundaria; es preciso que quienes se están formando como docentes no sólo conozcan de ellos mediante la normatividad, sino que desde la práctica comprendan la in-

tencionalidad y metodología de trabajo, partiendo del contexto. A lo largo del artículo se podrá evidenciar despliegue y amplificación de una estrategia en cuanto a formación en pro del trabajo basado en liderazgo y pedagogía enfocada en diferentes modelos educativos flexibles, donde el currículo se convierte en una realidad.

METODOLOGÍA

El método para tener en cuenta en el desarrollo de la presente propuesta es cualitativo, debido a que, mediante la interacción propia de los maestros en formación, se buscó llegar a una reflexión y comprensión sobre aspectos relevantes de las diversas ruralidades, causando no sólo impacto en la vida de los futuros maestros sino en la población. Los semblantes cualitativos apuntan a lectura de contextos desde las realidades y con ello se busca fortalecer procesos de liderazgo y pedagógicos, que hagan del rol docente algo significativo.

Cuando se parte de la realidad para comprender la diversidad, la metodología cualitativa cobra protagonismo, integrando a su vez un enfoque etnográfico donde lo social a partir de la observación se convierte en un factor central para la implementación de actividades. Aludiendo a lo que pueden contemplar las estrategias para fortalecer habilidades pedagógicas y de liderazgo en los maestros en formación que tienen y/o tendrán como zona de influencia los modelos educativos flexibles rurales, es oportuno que los docentes en ejercicio partan desde la cercanía a contextos, dando lugar a lo que bien se menciona con respecto al enfoque etnográfico.

Confirme a lo que se plantea en referencia al enfoque etnográfico, Martínez (2005) alude:

Un investigador etnográfico experto se sentiría incómodo, y hasta ofendido, si le fijaran el problema específico que debe investigar, así como si le señalaran las técnicas que debe utilizar en el estudio. Ambas cosas, en una investigación etnográfica auténtica, deben emerger de la dinámica exploratoria que va realizando el investigador, algo impuesto desde afuera y a priori pudiera, incluso, no tener sentido. Toda investigación está buscando algo desconocido, y como dice San Juan de la Cruz “no se puede señalar un camino seguro y cierto para ir hacia un lugar que todavía se desconoce”. (p. 7)

De acuerdo a lo anterior, de esto se tratan las estrategias a implementar con los futuros docentes en pro de fomentar su liderazgo y procesos pedagógicos en la ruralidades dispersas o diversas ruralidades, para fortalecer este tipo de habilidades se debe tener interacción con los contextos, de esta manera mediante la observación y lectura de los mismos podrán conocer más a fondo cuál es la realidad que permea a la comunidad, sabiendo más sobre sus necesidades e intereses, lo que puede garantizar una mejor puesta en escena desde lo pedagógico.

Una de las formas significativas de planteamiento de actividades para hacer intervención en un contexto, es partiendo del conocimiento del mismo, no es muy viable visionar o

planear acciones cuando no se tiene comprensión de ciertos aspectos, y esta es una de las misiones del método cualitativo, dicho método permitió partir de una realidad para concienciar sobre la importancia que cobra el liderazgo en las diversas ruralidades, no se trata de un imaginario de lo que podría ser, sino de la vivencia propia de lo que sucede en las poblaciones.

En el desarrollo de la actividad que permitió consolidar una de las estrategias para fortalecer habilidades pedagógicas y de liderazgo, el método cualitativo permitió concebir la realidad desde las múltiples formas de comprender lo diferente como sinónimo de algo positivo, conforme a Zamora & Flores (2024) “La metodología cualitativa está orientada hacia la exploración de significados, intenciones y motivaciones, valorando la complejidad y la diversidad de las experiencias humanas”. (p. 6). Un concepto que engloba no sólo lo referente a una buena formación para docentes “aptos” para tener como zona de influencia en los modelos educativos flexibles rurales, sino que se remite directamente al objetivo que se visionó con la actividad realizada en el semestre 04 de la Fundación Escuela Normal Superior “La Merced” del municipio de Yarumal, Antioquia.

La actividad llevada a cabo para alcanzar lo trazado tuvo un enfoque cualitativo ya que se intervino con estrategias relacionadas al constructivismo en un Centro Educativo Rural del municipio que cuenta con 3 de los varios modelos educativos flexibles rurales que se reconocen en Colombia, donde los maestros en formación lideraron y se apropiaron de aspectos pedagógicos. Las técnicas de recolección de la información y a su vez instrumentos se adhieren a una rúbrica de planeación en modo secuencia para lograr un carrusel dirigido a pos primaria y media rural, dicho carrusel contó con los siguientes pasos: Nombre creativo, población a quien va dirigido, objetivo general, desarrollo y cierre mediante cuatro bases:

Base 1: Conceptualización de emprendimiento

Base 2: Aprovechamiento del recurso natural en el emprendimiento

Base 3: Mis potencialidades para emprender

Base 4: Tips para emprender

(Ver Anexo 2)

Para la planeación del presente carrusel, se tuvo una conceptualización sobre la población donde iba ser aplicado, por parte de docentes en ejercicio, dichos maestros en la actualidad son egresados de la Escuela Normal Superior “La Merced”, en esta contextualización se dieron a conocer aspectos que tienen que ver con ubicación de la zona, cantidad de estudiantes, edades, cantidad de grupos que existen, necesidades, intereses, gustos, habilidades, metodologías implementadas, temas de sostenimiento económico que tienen que ver con la producción agrícola y ganadera, para hacer del carrusel algo realmente significativo partiendo de la realidad.

Como técnica de recolección de información, en cuanto a los maestros del Programa de Formación Complementaria al final de la actividad, se entregó una rúbrica que contempló 10

pasos (Ver Anexo 1), con la cual se pudo realizar no sólo un proceso evaluativo sino de lectura sobre cómo quienes están en camino de ser maestros que laboran comprenden los contextos partiendo del liderazgo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al momento de diseñar estrategias que conlleven al fortalecimiento de habilidades de liderazgo y pedagógicas en los maestros en formación, uno de los mayores objetivos es que se tenga un impacto positivo y por ende resultados significativos, a partir de la actividad planificada se buscó ir del conocimiento teórico a la práctica, aquella que posibilita una asimilación más profunda no sólo de los modelos educativos flexibles, sino de reconocimiento y relacionamiento con el contexto de las diversas ruralidades.

Al estar en un Centro Educativo Rural donde se cuenta con tres modelos educativos flexibles e interactuar con cada uno de los docentes, familias y estudiantes de los niveles de educación, los maestros en formación no sólo interpretaron e identificaron diversas formas de metodologías para el trabajo, sino que reconocieron la importancia del liderazgo dentro de dichas comunidades, no basta con ser el profesor que acompaña el trabajo de clase, se trata de apropiarse de estrategias didácticas y pedagógicas que puedan ser inclusivas para aulas multigrado, donde se piensa en el objetivo que cada grado y estudiante deberá alcanzar, pero también en cómo hacerlo posible contemplando hasta 6 grados en una misma aula. Con lo que se plantea se torna casi imposible el no remitirse al método cualitativo, aquel que desde la observación e interacción permite conocer contextos y valorar culturas desde la diversidad.

El instrumento del Anexo 1 que se plantea en el presente artículo fue diligenciado por maestros en formación dando cuenta de datos cualitativos que permiten una reflexión más específica de lo que puede encontrarse en las diversas ruralidades, en diálogo posterior a la estrategia de visita al Centro Educativo en pro de fomentar las habilidades de liderazgo y pedagógicas,

Al realizar lectura del instrumento sistematizado por parte de los maestros en formación, se pueden notar diferencias encontradas por parte de ellos en cuanto a metodología de post primaria y media rural, una de ellas el uso de guías; este resultado pudo haber dado cuenta de otras formas; pero la observación y la reflexión a partir de la vivencia, logran una mejor cualificación en cuanto a formación para el desarrollo en estas zonas de influencia.

Estar cerca de los contextos, permite comprender realidades que no tienen que ver únicamente con el ámbito curricular, a partir de la experiencia en las diversas ruralidades es importante asumir temas que tienen que ver con comprensión y solución de temas que acontecen en el tiempo antes que un estudiante asista al Centro educativo como en el durante; uno de los aprendizajes que más se manifiestan en la rúbrica sistematizada es lo referente a la creatividad, el liderazgo y la capacidad de innovar.

Con el planteamiento de la presente estrategia, emergen resultados que pueden tener una moción de orden, en la cual se puede inferir cómo pasar de la teoría a la práctica, y así del saber al saber hacer y ser, se pueden generar aprendizajes significativos sobre lo referente al liderazgo y lo pedagógico, en un segundo plano la interacción de los maestros en ejercicio con maestros en formación contextualizando sobre metodologías implementadas en los contextos y la misma observación de su práctica, han sido clave para visionar la vocación docente desde la realidad.

Para avanzar y plantear fruto de lo que se expone en el presente artículo, se tiene como resultado el fomento de habilidades de emprendimiento y aprovechamiento del medio natural por parte de los estudiantes de post primaria y media rural; a medida que avanzaba la secuencia en forma de carrusel, se evidenciaba el potencial no sólo en cuanto a recursos de fauna y flora de la localidad, sino el excelente potencial para emprender, visionando aspectos en pro de su misma comunidad, sin duda alguna este ha sido uno de los objetivos más significativos alcanzados.

La secuencia en forma de carrusel fue liderada desde primer momento por maestros en formación de la Escuela Normal, luego de tener conocimiento del contexto desde la planeación, hasta la preparación de recursos y ejecución, muestra de una estrategia que puede emerger desde la integración de experiencias y que sin duda alguna fomenta el liderazgo desde los diferentes modelos educativos flexibles rurales.

Para la Escuela Normal Superior del municipio de Yarumal, los resultados encontrados van dando cuenta de la importancia de continuar implementando este tipo de estrategias, siendo esta una sola de las tantas que pueden emerger en medio de la labor en ejercicio con visión de fomentar habilidades de liderazgo y pedagógicas.

CONCLUSIONES

Una de las metodologías que puede tener eco al momento de fortalecer procesos de liderazgo y habilidades pedagógicas en los maestros en formación es a partir del ejemplo ofrecido por los maestros en ejercicio; no se habla de un aspecto netamente relacionado con el saber, sino aquel donde la esencia del saber hacer y ser juega con la planeación de estrategias que conlleven a la vivencia de experiencias que permitan la apropiación de lo que significa el rol docente en el contexto de las diversas ruralidades.

Los contextos de las ruralidades dispersas y/o ruralidades diversas hacen parte de gran población no sólo Colombia, también de otros países, por ende, es fundamental formar a docentes partiendo de objetivos que propendan crear impactos positivos, tomando como fortaleza el hecho que exista diversidad en una nación. El ejercicio que se plantea en el presente artículo ha sido implementado con tres cortes de semestres del Programa de Formación

Complementaria, estas veces se ha acudido a tres distintos Centros Educativos Rurales, uno de ellos no hace parte del municipio de Yarumal; es evidente que a pesar de tratarse de ruralidad, existe una diversidad notable, no sólo en términos de distancia, sino de infraestructura, acceso, cultura, economía, conflicto, cantidad de estudiantes, clima, fauna, flora, costumbres, entre otros; de allí la comprensión de la importancia de reconocimiento de comunidad.

Uno de los grandes retos de las Escuelas Normales Superiores como instituciones formadoras de docentes, es fomentar la esencia del ser y saber hacer desde las habilidades de liderazgo y pedagógicas en lo referente a las diversas ruralidades, si bien el contexto urbano hace parte fundamental del proceso de formación, inherentemente las cualidades mencionadas requieren más fortalecimiento en temas de ruralidades, donde la comunidad asume el rol docente como pilar fundamental no sólo en el ámbito escolar.

La experiencia con los territorios rurales causa eco no sólo en la formación de los maestros y maestras, es inevitable sentir alegría y motivación en medio de la labor cuando se evidencia correspondencia por parte de los estudiantes y docentes de dicha población, aún más, es motivante notar el potencial con el que se cuenta para temas referentes a emprendimiento, aquel que puede derivarse del recurso natural que se tiene. El mundo actual necesita de más maestros con vocación que siembren esperanza y anhelos en las comunidades, al requerirse esto, por parte de las cunas de la pedagogía se hace importante el fomento de estrategias para fortalecer habilidades pedagógicas y de liderazgo en los maestros en formación que tienen y/o tendrán como zona de influencia los modelos educativos flexibles rurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1516. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales”. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45910>
- Martínez, M. (2022). El Método Etnográfico de Investigación. https://www.academia.edu/92573569/El_M%C3%A9todo_Etnogr%C3%A1fico_de_Investigaci%C3%B3n
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS, Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-287836_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Postprimaria. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>
- Parra, S. (2021). Una mirada a los daños del conflicto armado en la educación rural colombiana. Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-rural-en-colombia-conflicto-armado/>

Ramos Serpa, Gerardo, & López Falcón, Adriana. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>

Zamora, Winston & Flores, Jairo. (2024). Metodologías Cuantitativa y Cualitativa en la Investigación Científica: Un abordaje desde la epistemología. https://revistajireh.uml.edu.ni/wp-content/uploads/v4n2_2024/24209.pdf

ANEXO 1

INFORME RURALIDAD
CENTRO EDUCATIVO CHORROS BLANCOS ABAJO
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MARÍA

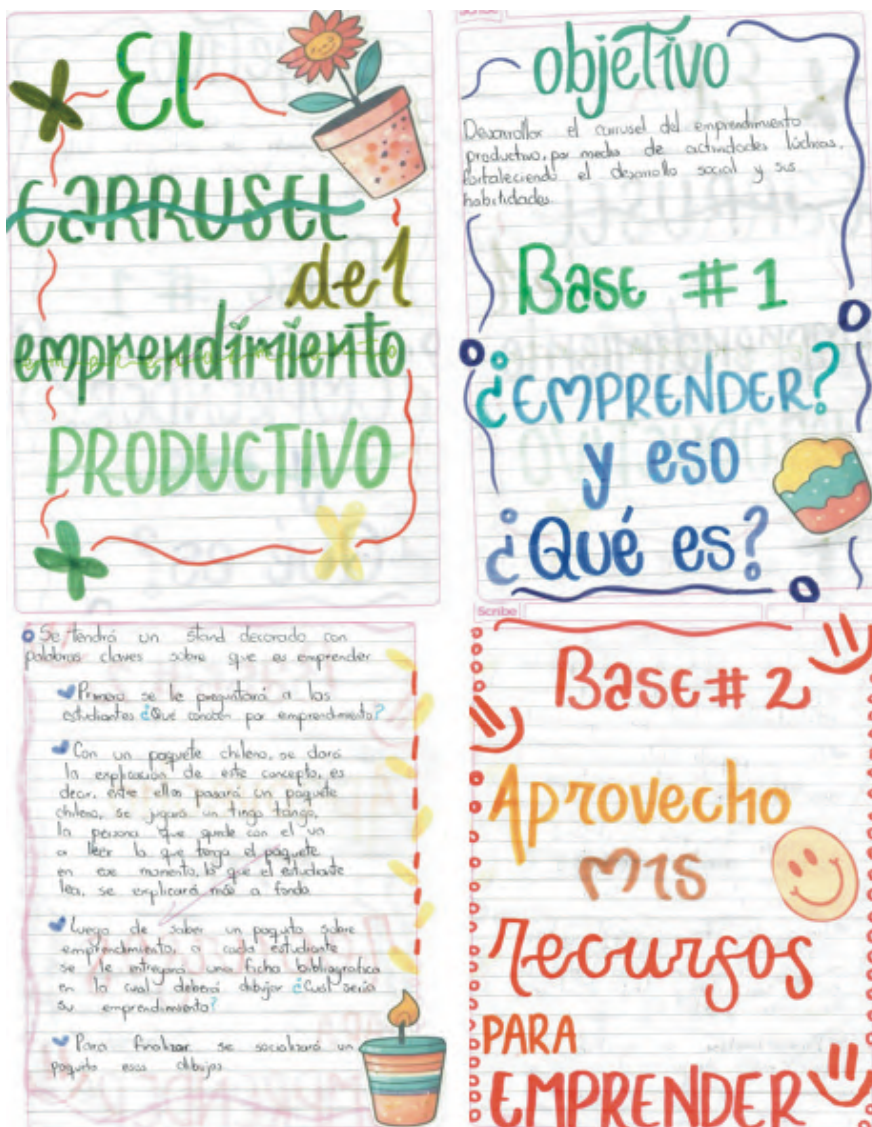
DESCRIPCIÓN GENERAL DEL CONTEXTO DONDE SE INCLUYEN LOS TRES MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES	DESCRIPCIÓN DE LA PLANTA FÍSICA DEL CENTRO EDUCATIVA RURAL

DIFERENCIA DE LA METODOLOGÍA EN: POS PRIMARIA, MEDIA RURAL

VOCES REPRESENTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES	APRENDIZAJES ADQUIRIDOS DE PARTE DE LOS DOCENTES DEL CENTRO EDUCATIVO
DIFICULTADES PRESENTADAS EN LA INTERVENCIÓN	APRENDIZAJES ADQUIRIDOS CON LA INTERACCIÓN EN LA MEDIA RURAL DURANTE EL CARRUSEL
FORTALEZAS ENCONTRADAS EN LA INTERVENCIÓN	SÍMBOLO REPRESENTATIVO DE LA JORNADA

AUTOEVALUACIÓN Y REFLEXIÓN

ANEXO 2



ANEXO 3

CENTRO EDUCATIVO RURAL LA ESTRELLA, PERTENECIENTE A LA INSTITUCIÓN EDUCATI-
VA SAN LUIS

YARUMAL, ANTIOQUIA, COLOMBIA

CARRUSEL DEL EMPRENDIMIENTO PRODUCTIVO

BASE #1



BASE #2



BASE #3



BASE #4



HONESTIDAD ACADÉMICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: ALCANCES Y LIMITACIONES DEL DOCENTE PARA CON EL ESTUDIANTE

Clave del trabajo: I_041

Leónardo Senén Cabello Álvarez^{1*}

Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes²

Pamela Garbus³

Cintli Carolina Carbajal Valenzuela⁴

¹Facultad de Derecho, Universidad Autónoma de Querétaro en Querétaro, México.

^{2,3 y 4} Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Querétaro en Querétaro, México.

*correo electrónico: Leónardo.cabello@uaq.mx

RESUMEN

En México, uno de los fines de la Educación Superior es “El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad...” (Ley General de Educación Superior, 2021, Artículo 7). En este contexto, la honestidad académica se erige como un componente clave en la formación integral del estudiante universitario. El objetivo principal es construir un marco teórico y conceptual que permita comprender la honestidad académica como una práctica educativa situada, en la que intervienen factores institucionales, culturales y pedagógicos. Se realizó una investigación de corte documental, con un enfoque cualitativo y un alcance exploratorio. Se discute la necesidad de fortalecer la acción del docente como agente formador de integridad, más allá de los mecanismos punitivos o normativos institucionales.

ABSTRACT

In Mexico, one of the purposes of Higher Education is “the strengthening of the social fabric and civic responsibility to prevent and eradicate corruption, through the promotion of values such as honesty, integrity, justice, equality, and solidarity...” (General Law of Higher Education, 2021, Article 7). Within this framework, academic honesty emerges as a key component in the comprehensive education of university students. The main objective is to construct a theoretical and conceptual framework that enables an understanding of academic honesty as a situated educational practice, shaped by institutional, cultural, and

pedagogical factors. A documentary research study was conducted, employing a qualitative approach with an exploratory scope. The discussion highlights the need to reinforce the educator's role as a formative agent of integrity, moving beyond punitive or regulatory institutional mechanisms.

PALABRAS CLAVE:

Honestidad académica, formación ética, estudiantes universitarios.

KEYWORDS:

Academic honesty, ethical training, university students.

INTRODUCCIÓN

En México se encuentra reconocido por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917, Artículo 3) el derecho a la educación en todos sus niveles. Se le atribuye al Estado en sus instancias de poder y de gobierno el impartir y garantizar la educación desde el nivel preescolar al superior. La educación es obligatoria, con algunas excepciones para la educación superior dispuestas en la Ley General de Educación y las particularidades de cada institución de educación superior. La educación, sin importar su nivel, tiene como eje central el respeto a la dignidad de la persona, con un enfoque en derechos humanos y de igualdad sustantiva. Esta busca desarrollar armónicamente las facultades del ser humano y fomentar en él, de manera conjunta, el respeto de libertades, derechos, la cultura de la paz y la conciencia de la solidaridad internacional. Todo ello basado en la independencia y la justicia a través de la promoción de valores y mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje en un marco de honestidad.

En este sentido, cabe preguntarse: ¿Cuáles son los alcances y limitaciones del rol docente en la promoción de la honestidad académica como práctica formativa en el contexto de la Universidad Autónoma de Querétaro? Para dar respuesta partimos de reconocer a la honestidad académica como una práctica educativa situada, en la que intervienen factores institucionales, culturales y pedagógicos.

La Ley General de Educación Superior (LGES) reformada en 2021, es el instrumento reglamentario que orienta la aplicación de la Educación Superior en el país. Esta determina los fines que se persigue en este nivel educativo, siendo uno de ellos:

“El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad

dad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros” (Art. 7).

En este contexto, la honestidad académica se erige como un componente clave en la formación integral del estudiante universitario. En mencionada normativa se establece como un criterio fundamental para la elaboración de políticas en materia de educación superior el fomento a la integridad académica y honestidad.

En México a nivel nacional durante el ciclo 2023-2024 había 11,380 instituciones de educación superior de las cuales 3,698 son públicas y 7,682 son particulares. Sin embargo, la matrícula de las escuelas e instituciones públicas duplica en número a las privadas con 3,162,052 matriculados, pues entre las instituciones particulares existe una matrícula de 1,728,093. (SI-IES, 2023). Lo anterior no solo da cuenta de la privatización de la educación superior, sino que la matrícula privada posee una tercera parte del total de la matrícula, lo que plantea desafíos para la gobernanza del sistema por parte del Estado.

La LGES (2021) define a la educación superior como un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas, garantizando ese derecho a partir de fomentar el desarrollo humano integral del estudiante en la construcción de saberes basado en:

“pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;” (Art. 7).

Así, la Educación Superior se materializa, en un primer plano, en la figura del cuerpo docente. Es a través de su tarea cotidiana que se encarnan los planes y modelos educativos propuestos, dando forma concreta a lo que, de otro modo, quedaría únicamente en el plano discursivo. El profesorado es el que debe asumir la responsabilidad de traducir esos lineamientos en prácticas reales. La Educación Superior se institucionaliza en cada universidad, la que a su vez delega en sus actores la tarea de cumplir con sus propósitos formativos. Por tanto, para cumplir con los quehaceres de la educación superior se han establecido por parte de la LGES (2021, Art.8) diversos criterios para orientar la práctica dentro de las instituciones. Se parte del interés superior del estudiante en el ejercicio de su derecho a la educación; la igualdad sustantiva debe ser un criterio de la práctica docente para contribuir a la construcción de una sociedad libre, justa e incluyente.

Es por lo anterior que cada institución y escuela en el territorio nacional mexicano debe aterrizar estas normas con el fin de garantizar el conocimiento y práctica de lo que se preten-

de como sociedad mexicana. De esta manera, la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) responde a la necesidad de alinear la práctica docente de todo el personal académico con la filosofía, misión, visión y Modelo Educativo (MEU), contribuyendo así a la calidad y pertinencia de la Educación Superior que imparte la institución. Pues la institución en su MEU señala que:

“La Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) a través de su Modelo Educativo Universitario (MEU) guía los esfuerzos de sus integrantes para que confluayan en nuestra misión y visión institucional y nutre nuestra identidad con rasgos propios que nos distinguen de otras instituciones educativas estatales y nacionales” (pág. 14).

Así, la institución queretana manifiesta su compromiso por promover una educación de calidad, equitativa y pertinente, como principio fundamental del desarrollo integral de la comunidad universitaria. La labor formativa y de investigación se fundamentan en una gestión educativa que reconoce el valor de la diversidad y la inclusión.

En este marco, el MEU (2023) es el instrumento que orienta las prácticas de los a las integrantes de la comunidad universitaria hacia la misión y visión institucional.

El MEU, alineado con el Plan Institucional de Desarrollo (PIDE) 2024-2027, establece claramente su propósito:

“Ser una guía para el quehacer universitario, fortaleciendo las funciones sustantivas de la institución a nivel media superior y superior: docencia, investigación, vinculación y extensión, a través de la formación integral y profesional de la comunidad universitaria, principalmente de la población docente y estudiantil, basada en el desarrollo de valores para lograr una sociedad más igualitaria, equitativa, inclusiva, libre de violencia, responsable con el medio ambiente y la sustentabilidad, transversalizando estos temas en los Programas Educativos” (pág. 52).

El desarrollo docente es un componente clave dentro del PIDE 2021-2024; en el Eje Estratégico 1 de Procesos Sustantivos: academia, innovación y calidad educativa, se hace mención a la necesidad de promover la excelencia académica, la innovación y el compromiso social, considerando la capacitación continua del personal docente elemento esencial del fortalecimiento integral de sus competencias profesionales y para responder a las necesidades educativas.

Al hablar de Desarrollo Profesional Docente (DPD), se hace mención al desempeño y aprendizaje profesional que experimentan las y los docentes en ejercicio (Maureira Cabrera et al., 2024). Se trata de un proceso continuo de formación y desarrollo de las capacidades docentes, que conlleva la adquisición de conocimientos, habilidades y la inteligencia emocional necesarios para que docentes puedan pensar, planificar y actuar con estudiantes y colegas en todas las instancias de la vida académica. Este proceso trasciende la mera actualización curri-

cular, ya que busca fortalecer las capacidades de enseñanza para ampliar las oportunidades de aprendizaje significativo y equitativo de los estudiantes (CPEIP, 2022). De esta forma, el DPD se concibe como una “tarea sistémica institucional orientada a la capacitación, desarrollo y proyección de los docentes en diversos ámbitos, no solo disciplinarios, emergiendo de sus necesidades” (Maureira Cabrera et al., 2024, pág. 147).

En este sentido, el MEU-UAQ 2023 aboga para que la comunidad docente adquiera una formación pedagógica y disciplinar coherente con la operación del modelo y la práctica docente.

El enfoque humanista, que acompaña al MEU desde 2017, considera al ser humano como eje central y promueve un proceso formativo continuo de la comunidad docente. Es que se espera que la práctica docente promueva el desarrollo mutuo de la comunidad estudiantil y el profesorado.

Un elemento principal del MEU UAQ 2023 es la transversalización curricular e institucionalización de temas esenciales para la formación integral de la comunidad universitaria, que potencia el conocimiento académico con habilidades, valores y competencias. Entre los temas transversales se encuentran la salud integral, la inclusión educativa, la educación colaborativa, la equidad de género y educativa, el cuidado del medio ambiente, el respeto a los derechos humanos, la formación ciudadana y la promoción de una cultura por la paz.

La perspectiva de formación ciudadana (MEU, 2023) es parte del eje transversal y propone que la labor docente sea desarrollada desde una perspectiva humanizadora centrada en los valores en la formación de las personas. Por tanto, el desarrollo docente debe comprender la preparación profesional, habilidades sociales, éticas y emocionales que permitan dar frente a estos desafíos de manera situada. Para que la formación ciudadana pertinente es preciso realizar un análisis continuo de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales del entorno. Lo anterior permite reconocer las condiciones del estudiantado y su contexto, y también que son ellos también parte de la sociedad en la que buscan intervenir. Así, la formación universitaria logra promover la formación de valores éticos de la comunidad universitaria y la sociedad. Por tanto, promover la honestidad académica, es también parte de la educación integral que la universidad está obligada a ofrecer.

METODOLOGÍA

La presente investigación se propuso analizar los alcances y limitaciones del rol docente en la promoción de este valor, entendiendo que la figura del profesor no sólo transmite contenidos, sino que modela conductas éticas. El objetivo principal es construir un marco teórico y conceptual que permita comprender la honestidad académica como una práctica educativa situada, en la que intervienen factores institucionales, culturales y pedagógicos. Para ello, se realizó una investigación de corte documental, con un enfoque cualitativo y un alcance

exploratorio. Se revisaron 28 documentos de los cuales 20 eran de carácter internacional y 8 nacional. Las palabras claves o dimensiones que se tomaron en cuenta para la búsqueda documental fueron: Honestidad Académica, Educación Superior, Desarrollo Docente, Ética Docente, Formación de Valores y Práctica Docentes. Se siguió una estrategia de análisis crítico de contenido.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De los documentos revisados se considera a la honestidad académica como un factor de la investigación académica y científica al ser definida como “un valor fundamental e imperativo para el actuar con respeto, transparencia intelectual y responsabilidad en toda la gestión de la investigación” (Sánchez, 2023, pág. 9). La honestidad académica es definida por la ética en la investigación y la deshonestidad académica (Penkova, 2013).

En la literatura sobre el tema, se encuentran tanto autores que establecen una distinción entre integridad y honestidad académicas, como otros que lo consideran como sinónimos. Para cumplir con el objetivo del presente trabajo se presentarán las diversas formas de conceptualizar la honestidad académica.

En la polisemia que caracteriza a la honestidad académica, se encuentran conceptualizaciones que la consideran:

- Como un valor fundamental imperativo o fundamental: desde esta perspectiva se sostiene que ha de ser parte inherente del buen actuar en todas las facetas de la vida universitaria. Honestidad implica actuar con rectitud, probidad y veracidad. Es la base sobre la que se edifica una conducta académica íntegra y sienta las bases para la integridad a lo largo de la vida (Penkova, 2013) (Contreras, 2023) (Sánchez, 2023).
- Como una orientación del *saber ser*: que considera que la Honestidad Académica es parte de la formación del “ser” que promueve las bases éticas necesarias para todo ciudadano y profesionista (Muñoz, et al., 2024) y contribuye al desarrollo de una alta cultura moral, compasiva, responsable y solidaria en los estudiantes (Pérez-Crego, 2022).
- Como un reconocimiento al derecho de autor basado en la transparencia intelectual y de responsabilidad: desde donde se considera que existe un compromiso con la verdad y un imperativo categórico de “no plagiar y reconocer el trabajo intelectual de los otros” (Contreras, 2023, pág. 135). El concebirlo como un reconocimiento al derecho de autor basado en la transparencia intelectual y de responsabilidad, implica manifestar que la honestidad académica se manifiesta a través de la transparencia intelectual y la responsabilidad en la gestión de la investigación, incluyendo el conocimiento y asunción de normas y políticas, la aplicación de métodos adecuados y la llegada a conclusiones e interpretaciones completas y objetivas. Desde esta perspec-

tiva implica también una comunicación basada en la verdad (Sánchez, 2023) (Pontificia Universidad Católica de Chile (UC), 2022), resaltando el reconocimiento explícito de las fuentes y el origen de las ideas, a través de una correcta citación y referenciación (Pérez-Crego, 2022).

- Como un concepto que simplemente se diferencia de la deshonestidad y el fraude: asumiendo que la honestidad es aquella que se asume desde un polo contrario, al contrastarla con las malas prácticas y la deshonestidad académica, tales como el plagio y otras acciones fraudulentas. Esto incluye la apropiación indebida de ideas de terceros, la copia en exámenes, la falsificación de datos o la presentación de trabajos ajenos como propios (Penkova, 2013) (Gallent, 2023) (Molina, y Rodríguez, 2018).

Por otro lado, es necesario establecer una distinción entre honestidad e integridad académica por la reiterada enunciación de las fuentes sobre la tendencia a pensar que son sinónimos. La integridad académica es concebida como un concepto más amplio que abarca la defensa y observancia de un conjunto de valores fundamentales en todo proceso académico (Muñoz, et al., 2024). Se considera el pilar en el que debe basarse la experiencia educativa y que es esencial para mantener la calidad y los estándares académicos.

El International Center for Academic Integrity (ICAI) estipula valores fundamentales de la integridad académica, los cuales han sido adoptados por varias instituciones: honestidad, confianza, justicia, respeto y responsabilidad (Penkova, 2013). La UC (2022), por ejemplo, también incorpora la veracidad como un valor fundamental dentro de su definición de integridad académica. La integridad académica representa el compromiso institucional de toda la comunidad universitaria con estos valores en todos los ámbitos de la formación universitaria, incluyendo la enseñanza, el aprendizaje, la investigación y la evaluación e implica establecer lineamientos, estrategias y recursos para fomentar una cultura que prevenga las faltas y las gestione de manera formativa.

Por tanto, se establece que la integridad académica es el macro-concepto, el compromiso general de la universidad con un conjunto de valores éticos para asegurar la calidad y el propósito formativo.

Por otro lado, la honestidad académica, es un valor fundamental específico dentro de ese conjunto que guía la conducta individual hacia la rectitud, la veracidad y la autenticidad en el trabajo intelectual, siendo indispensable para lograr la integridad en todos los procesos académicos. Por tanto, es un valor constitutivo de la integridad académica. No puede haber integridad académica sin honestidad (Carabantes, 2020) (UC, 2022) (Muñoz, et al., 2024).

Mientras que la integridad académica se enfoca en el sistema de valores de una institución, la honestidad se refiere más directamente a la rectitud de las acciones y la conducta individual de los miembros de la comunidad. La honestidad académica se relaciona con la autenticidad y la transparencia en la producción intelectual, y enfatiza la importancia de no

plagiar, citar correctamente y ser responsable de las propias contribuciones. Hay enfoques que sostienen que el término “honestidad académica” no tiene una definición única, sino que es a través de la ética de la investigación y en contraposición a la deshonestidad académica que encuentra su especificidad. Esto sugiere que la honestidad es más una cualidad inherente a las prácticas, mientras que la integridad es el marco que la exige y promueve.

La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas, en tanto el considerar que el currículo de educación básica en México incorpora ejes articuladores como el pensamiento crítico, la inclusión, la igualdad de género, la interculturalidad crítica y la justicia social, buscando que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos, valoren la diversidad y desarrollen una forma de pensar propia (Torres, 2023), evidencia un compromiso con la formación integral que va más allá de la mera transmisión de conocimientos. Para Muñoz, et al. (2024) las prácticas docentes son fundamentales en la configuración de la conciencia ética de los estudiantes. Los autores muestran un estudio que revela que la comprensión de la integridad académica se vincula a la responsabilidad del profesorado en el desarrollo de buenas prácticas.

Se considera que la Trayectoria Docente es el conjunto de condiciones y características que configuran la actividad del profesorado a lo largo de su vida profesional, desde el ingreso a la formación inicial hasta la jubilación (Carrasco-Aguilar y Ortiz Mallegas, 2020) (Monroy Dávila y Mercado Bautista, 2021). La formación no es solo una suma de saberes académicos, sino un recorrido de vida que implica un trabajo crítico constante sobre uno mismo para el desarrollo y estructuración personal.

Suelen existir grandes tensiones entre las expectativas institucionales y las prácticas cotidianas del aula; también existe la necesidad de promover una sólida formación en ética académica para las y los docentes, misma que fortalecerá la acción del docente como agente formador de integridad, más allá de los mecanismos punitivos o normativos institucionales.

Para que la educación superior contribuya a formar personas comprometidas con la justicia social, es necesario que la igualdad sustantiva se viva en las prácticas docentes cotidianas, en espacios de enseñanza y aprendizaje contruidos desde el reconocimiento mutuo, la inclusión y el desarrollo compartido, en estrecha relación con la integridad académica y el rol ético-formativo del docente.

Para eso, debe haber un proceso continuo de formación y enriquecimiento de las capacidades docentes, que abarque la adquisición crítica de conocimientos, habilidades y la inteligencia emocional esenciales para un estilo profesional de pensar, planificar y actuar con estudiantes y colegas en todas las etapas de la vida docente.

CONCLUSIONES

En la UAQ, el rol del profesorado en la promoción de la honestidad académica tiene un lugar central en la tarea formativa. No se trata solo de enseñar contenidos, sino de formar en los valores que la universidad promueve: la integridad, el respeto, la inclusión y la justicia. La honestidad académica, entendida como una práctica educativa situada, se construye en el vínculo cotidiano entre docentes y estudiantes, en espacios donde el reconocimiento mutuo y el compromiso ético son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, también hay límites: muchas veces, las expectativas institucionales no se corresponden con las condiciones reales de trabajo docente, y aún persiste una mirada más sancionatoria que formativa sobre el tema. Para que la honestidad académica sea parte del quehacer universitario, es necesario que las y los docentes cuenten con formación ética y pedagógica continua, que les permita acompañar de forma crítica y reflexiva al estudiantado. Solo así, desde una práctica docente comprometida, se podrá contribuir a una universidad que forme personas íntegras, capaces de transformar su realidad con responsabilidad y sentido social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carabantes Alarcón, D. (2020). Integridad académica y educación superior: Nuevos retos en la docencia a distancia. *Análisis Carolina*, (38). https://doi.org/10.33960/AC_38.2020
- Carrasco-Aguilar, C., y Ortiz Mallegas, S. (2020). *Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno*. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 5, e2015322. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15322.017>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2022). *Orientaciones para organizar la formación local del desarrollo profesional en base a referentes públicos (Nuevo MBE y EID)*. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/04/Orientaciones_nuevoMBEyEID.pdf
- Contreras Bustamante, R. (2023). La integridad académica frente al crepúsculo de la ética. *Biblioteca Universitaria*, 26(2), 134–139. <https://doi.org/10.22201/dgbsdi.0187750xp.2023.2.151>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM]. Art. 3. (Estados Unidos Mexicanos). Última reforma 15 de abril de 2025.
- Gallent Torres, C. (2023). Fomentando una cultura de honestidad académica entre el alumnado de grado. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (83), 72-86. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2723>
- Ley General de Educación Superior de 2021. Nueva Ley DOF 20-04-2021. Artículo 7. (Estados Unidos Mexicanos).
- Maureira Cabrera, O., Rojas Jara, A., y Carrasco Sáez, A. (Eds.). (2024). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional docente*. LOM Ediciones. <https://interleader.org.mx/v2/wp-con->

- tent/uploads/2024/09/Libro-Liderazgo-escolar-y-desarrollo-profesional-docente-en-la-educ.-media-tA©%EF%B8%8Fcnica-profesional.pdf
- Monroy Dávila, F., & Mercado Bautista, R. (Coords.). (2021). *Formación docente en el marco de la nueva escuela mexicana*. Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.
- Muñoz-Cantero, J. M., Pérez-Crego, M. C., & Espiñeira-Bellón, E. M. (2024). *Desarrollo de la integridad académica como oportunidad de justicia*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 153–169. <https://doi.org/10.6018/reifop.615081>
- Sánchez, S. (2023). Integridad académica en la investigación: Academic integrity in research. *Educación Superior*, (35), 9–10. <https://doi.org/10.56918/es.2023.i35.pp9-10>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES). Subsecretaría de Educación Superior, Secretaría de Educación Pública-UNAM. (2023). Perfil estadístico del Sistema Nacional de Educación Superior (Del ciclo escolar 2023-2024). SIIES. <https://www.sii.es.unam.mx/reporte.php>
- Penkova, S. (2013, 27 de septiembre). *Honestidad académica, uso ético de la información y plagio en la universidad* [Presentación de taller]. Sistema de Bibliotecas UPR-Río Piedras.
- Pérez-Crego, M. C., Muñoz-Cantero, J. M. y Espiñeira-Bellón, E. M. (2022). La construcción de ciudadanía con conciencia ética desde la honestidad académica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 123-143. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.007>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020). Política de Integridad Académica UC: Directrices (Decreto de Rectoría N°309/2020). Dirección Académica de Docencia, Vicerrectoría Académica.
- Molina, D. R., y Rodríguez, L. U. (2018). El fraude académico: una emergencia de la ética universitaria. En Correa de Molina et. al (comp.), *La armonía entre la teoría y la práctica* (págs. 159-182). Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Torres Hernández, R. M. (s.f.). *Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria* [Presentación de PowerPoint]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2023). *Modelo Educativo Universitario 2023*. Secretaría Académica, Dirección de Planeación y Gestión Institucional. https://planeacion.uaq.mx/docs/meu/MEU_2023_2.pdf
- Universidad Autónoma de Querétaro. (2024). *Plan Institucional de Desarrollo 2024–2027. Dirección de Planeación y Gestión Institucional*. <https://planeacion.uaq.mx/index.php/coordinaciones/fortalecimiento-institucional/pide-2024-2027>.

*Para la revisión de la redacción del resumen en inglés se utilizó Chat GTP (ChatGPT, comunicación personal, 27 de julio de 2025).

EDUCACIÓN TRANSFORMADORA EN CONTEXTOS VULNERABLES: INNOVACIÓN METODOLÓGICA Y FORMACIÓN ÉTICA EN INSTITUCIONES PÚBLICAS DE BARRANQUILLA

Clave del trabajo: I_042

Lía Margarita Amaya Saltarín ¹

Karina Rodríguez Marulanda ²

¹²Institución Universitaria de Barranquilla, Barranquilla, Colombia

correo electrónico: amayasaltarinliamargarita@gmail.com, kpmarulanda@gmail.com

RESUMEN

La presente investigación responde a la necesidad urgente de transformar los procesos educativos en contextos escolares vulnerables de la ciudad de Barranquilla, donde persisten desafíos éticos derivados de entornos marcados por la desigualdad, la violencia y la exclusión. Desde un enfoque de formación integral, el estudio propone la incorporación de metodologías educativas innovadoras y disruptivas como medio para fortalecer la conciencia ética y fomentar una cultura de paz. El objetivo principal es analizar el impacto de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, la gamificación crítica y el aula invertida en la construcción de competencias ciudadanas y la resolución pacífica de conflictos. Se aplicó una metodología cualitativa con enfoque interpretativo, utilizando entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis documental en instituciones educativas oficiales. Los resultados evidencian mejoras significativas en el liderazgo estudiantil, la empatía, la participación democrática y el manejo constructivo de los conflictos escolares. Estos hallazgos sugieren que las metodologías disruptivas, implementadas desde una perspectiva crítica y contextualizada, constituyen herramientas efectivas para la transformación educativa en escenarios adversos.

ABSTRACT

This research addresses the urgent need to transform educational processes in vulnerable school contexts in the city of Barranquilla, where ethical challenges persist due to environments marked by inequality, violence, and exclusion. From a comprehensive training perspective, this study proposes the incorporation of innovative and disruptive education-

nal methodologies to strengthen ethical awareness and foster a culture of peace. The main objective is to analyze the impact of strategies such as project-based learning, critical gamification, and flipped classroom models in building civic competencies and promoting peaceful conflict resolution. A qualitative methodology with an interpretative approach was applied, using semi-structured interviews, participant observation, and document analysis in public educational institutions. The results show significant improvements in student leadership, empathy, democratic participation, and constructive conflict management. These findings suggest that disruptive methodologies, implemented critically and contextually, are effective tools for educational transformation in adverse environments.

PALABRAS CLAVE:

Formación integral, innovación educativa, ética

KEYWORDS:

Comprehensive training, educational innovation, ethics

INTRODUCCIÓN

La ciudad de Barranquilla enfrenta altos niveles de vulnerabilidad educativa, especialmente en instituciones oficiales de sectores con problemáticas sociales persistentes. Según datos del *DANE (2023)*, más del 40 % de los estudiantes en barrios periféricos manifiestan condiciones de riesgo académico y convivencia escolar precaria. Estos contextos no solo limitan el desarrollo académico, sino que afectan de manera directa la formación ética, la convivencia pacífica y la participación ciudadana.

En este escenario, surge la necesidad de repensar los enfoques pedagógicos tradicionales, incorporando estrategias innovadoras que promuevan una educación transformadora. Esta no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que busca impactar integralmente en el desarrollo ético, emocional y social de los estudiantes. La apuesta por metodologías activas, participativas y contextualizadas se convierte en una oportunidad para responder a los desafíos de la educación pública en contextos vulnerables.

MARCO TEÓRICO

Este estudio se fundamenta en diversos enfoques teóricos que respaldan el papel transformador de la educación en contextos vulnerables. Paulo Freire (2005) concibe la educación como práctica de la libertad, donde el acto de enseñar es inseparable del acto de transformar el mundo. La pedagogía crítica promueve la toma de conciencia sobre las condiciones de opresión y la posibilidad de actuar colectivamente para superarlas.

Jack Mezirow (1997) introduce la teoría del aprendizaje transformador, enfatizando que el cambio educativo profundo surge cuando los individuos revisan sus supuestos previos a través de procesos críticos, promoviendo un pensamiento autónomo. *Martha Nussbaum (2010)* resalta la importancia de formar personas con capacidad de empatía, juicio moral y acción ética, especialmente en democracias afectadas por la exclusión social. *Edgar Morin (1999)*, por su parte, advierte sobre la urgencia de una educación para la complejidad, que prepare a los ciudadanos a pensar de forma integradora, enfrentando incertidumbres éticas y sociales.

La UNESCO (2021) aboga por un “nuevo contrato social” donde la educación no solo responda a las necesidades del mercado, sino que forje sujetos éticos capaces de cooperar en la resolución de los problemas globales. *En Colombia, la Ley 115 de 1994* establece como prioridad la formación en valores, ciudadanía y paz, lo que se refleja en los lineamientos curriculares del *MEN (2013)*. Así, se articula un marco normativo y teórico que legitima la necesidad de metodologías activas como medio para la formación de sujetos críticos y comprometidos con la transformación de sus realidades.

METODOLOGÍA

Se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso múltiple. La investigación se desarrolló en tres instituciones educativas públicas de Barranquilla, seleccionadas por sus condiciones de vulnerabilidad y disposición institucional a innovar. La población participante estuvo compuesta por 45 estudiantes de secundaria y 9 docentes, distribuidos en ciclos entre 6.º y 11.º grado.

Las técnicas aplicadas fueron: entrevistas semiestructuradas a docentes, observación participante en aulas con implementación de metodologías activas y grupos focales con estudiantes. La información fue registrada mediante diarios de campo, registros audiovisuales y matrices de codificación. Se empleó un análisis temático con codificación abierta y axial, complementado con triangulación de datos.

Se garantizó el cumplimiento de principios éticos, asegurando la confidencialidad, el consentimiento informado y el respeto por la integridad de las personas participantes. La investigación se rigió por las orientaciones éticas de la *UNESCO (2021)* para estudios en contextos educativos vulnerables.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio permiten comprender cómo las metodologías disruptivas, aplicadas en escenarios escolares adversos, generan condiciones propicias para la transformación educativa. En particular, se evidencian avances en el desarrollo de competencias éticas, comunicativas y ciudadanas en los estudiantes. Estos hallazgos se analizan a la luz de los planteamientos teóricos que fundamentan el estudio.

Desde la óptica de **Freire (2005)**, la experiencia vivida por los estudiantes se convierte en eje articulador del aprendizaje, rompiendo con la lógica bancaria de la educación tradicional. La reflexión crítica en torno a sus problemáticas locales permitió que los estudiantes resignificaran su rol dentro de la comunidad escolar. A través de los proyectos colaborativos, se fortalecieron los lazos de solidaridad y la comprensión del otro como sujeto de derechos.

El uso de la gamificación crítica fomentó la motivación intrínseca y el pensamiento ético, permitiendo el desarrollo de competencias comunicativas, tal como lo evidencia el aumento en la participación oral y escrita de los estudiantes en actividades públicas escolares. En concordancia con **Mezirow (1997)**, se produjo un cambio en las estructuras de referencia de los estudiantes, quienes comenzaron a expresar mayor confianza, autonomía y liderazgo en la resolución de conflictos.

Además, las instituciones evidenciaron un fortalecimiento del trabajo interinstitucional. La implementación de círculos de diálogo involucró no solo a estudiantes y docentes, sino también a padres, orientadores y directivos, generando una cultura institucional más participativa. Este enfoque dialógico permitió construir acuerdos de convivencia adaptados a las realidades de cada institución, alineándose con las políticas públicas vigentes y con los principios del nuevo contrato social para la educación propuesto por la **UNESCO (2021)**.

Los hallazgos empíricos aquí presentados demuestran que la incorporación de metodologías innovadoras no debe verse como una moda pedagógica, sino como una apuesta ética, contextualizada y transformadora, con el potencial de ser replicada en otros entornos con características similares. Los hallazgos revelan transformaciones significativas en la dinámica escolar tras la implementación de las metodologías innovadoras. A continuación, se presentan los resultados desglosados en nuevas tablas que permiten visualizar la evolución de las dimensiones analizadas, así como los instrumentos aplicados.

Tabla 1.
Síntesis de hallazgos empíricos según dimensiones analíticas

Dimensión evaluada	Indicadores observados	Resultados destacados
Conciencia ética	Reflexión moral, argumentación crítica	73 % de los estudiantes mejoraron su capacidad de análisis ético.
Participación estudiantil	Liderazgo, organización colectiva	Se conformaron 5 colectivos estudiantiles con proyectos sociales.
Resolución de conflictos	Manejo pacífico, mediación escolar	Reducción del 38 % en reportes de agresiones en el segundo semestre.

Tabla 2.
Tipologías de metodologías aplicadas por institución

Institución Educativa	Metodología principal aplicada	N.º de docentes participantes	N.º de estudiantes involucrados
IE San Luis II	Aprendizaje Basado en Proyectos	3	17
IE Metropolitana	Gamificación Crítica	4	15
IE Las Gardenias	Aula Invertida y círculos de diálogo	2	13

Fuente: Elaboración propia (2025)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten comprender cómo la implementación de metodologías innovadoras en contextos educativos vulnerables no solo modifica las dinámicas de aula, sino que transforma profundamente las relaciones pedagógicas, los valores éticos y la participación estudiantil. En las tres instituciones intervenidas se evidenció una evolución significativa en las competencias ciudadanas, el pensamiento crítico y la convivencia escolar. La participación activa en proyectos colaborativos, los espacios de diálogo horizontal y las actividades de gamificación crítica se consolidaron como prácticas pedagógicas que potencian el sentido de pertenencia, la empatía y la responsabilidad colectiva.

Desde la perspectiva freiriana, los estudiantes dejaron de ser receptores pasivos para convertirse en protagonistas de sus propios aprendizajes. Esto se reflejó en los proyectos liderados por ellos mismos, orientados a resolver conflictos reales dentro de sus entornos escolares. La reflexión ética emergió de situaciones cotidianas y permitió cuestionar prácticas naturalizadas de exclusión, discriminación o violencia. Este proceso generó una conciencia crítica que, en palabras de *Mezirow (1997)*, favorece el aprendizaje transformador al modificar marcos de referencia internos.

A nivel institucional, el estudio evidencia un fortalecimiento de las relaciones interpersonales entre estudiantes, docentes y familias, así como la consolidación de ambientes escolares más seguros y participativos. Las estrategias pedagógicas fomentaron una cultura de corresponsabilidad y compromiso con la mejora del entorno educativo. Asimismo, los docentes participantes manifestaron una resignificación de su rol, transitando hacia una práctica más reflexiva, colaborativa y ética.

Las tablas y testimonios incluidos permiten visualizar estos avances de forma más concreta. El 73 % de los estudiantes mostró mejoras en su capacidad de análisis ético; se crearon colectivos estudiantiles en los tres colegios participantes y se registró una disminución del 38 % en incidentes de agresión. Los murales realizados en el proyecto “Pintando paz” resignificaron espacios escolares y fortalecieron la cohesión grupal, integrando arte, diálogo y acción ciudadana.

En síntesis, los resultados y la discusión aquí presentados consolidan la hipótesis de que la innovación metodológica, cuando se articula con una intención ética y transformadora, permite resignificar los procesos educativos en contextos marcados por la desigualdad. Las experiencias documentadas reafirman que es posible formar sujetos críticos, empáticos y comprometidos con la paz, incluso en escenarios tradicionalmente adversos.

CONCLUSIONES

Los resultados del estudio permiten concluir que las metodologías disruptivas fortalecen de manera contundente la formación ética, crítica y ciudadana de los estudiantes en contextos educativos vulnerables. Lejos de ser simples estrategias didácticas, estas metodologías constituyen apuestas éticas y políticas que transforman las prácticas escolares desde su raíz. El aprendizaje basado en proyectos, la gamificación crítica y los círculos de diálogo generaron impactos positivos en la participación estudiantil, la resolución pacífica de conflictos y el empoderamiento juvenil.

El trabajo evidencia que, cuando la innovación pedagógica se articula con principios de justicia social y se contextualiza en las realidades locales, puede producir cambios duraderos en la cultura escolar. En este sentido, la transformación educativa no es solo un ideal, sino una posibilidad concreta que emerge del compromiso ético de los actores escolares y del uso reflexivo de herramientas pedagógicas.

Se recomienda que las instituciones educativas públicas formulen políticas pedagógicas que incentiven la adopción de metodologías activas desde una perspectiva crítica y situada. Igualmente, se propone la creación de programas permanentes de formación docente enfocados en la innovación metodológica, el pensamiento ético y la construcción de ciudadanía.

Además, se plantea que este modelo educativo, aplicado en el caso de Barranquilla, puede ser escalado a otros contextos vulnerables de América Latina, respetando las particularidades culturales y sociales de cada territorio. Para ello, se requiere la articulación entre políticas públicas, voluntad institucional y participación comunitaria.

En suma, esta investigación reafirma que una educación transformadora es no solo deseable, sino urgente y posible. La escuela, aun en medio de carencias, puede convertirse en un escenario de emancipación, creatividad y reconstrucción ética del tejido social.

- Las metodologías disruptivas fortalecen la formación ética y ciudadana en escenarios escolares adversos.
- Su implementación fomenta la participación activa, el liderazgo juvenil y el manejo pacífico de conflictos.
- El cambio educativo es posible cuando se articula innovación pedagógica con justicia social.

- La investigación demuestra que la educación transformadora no es utopía, sino camino viable y necesario.
- Se recomienda que las instituciones educativas públicas formulen políticas pedagógicas que incentiven la adopción de metodologías activas desde una perspectiva crítica y contextualizada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos para la formación ciudadana y ética en la escuela*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Sancho, J. M., & Hernández, F. (2006). *La investigación educativa como práctica reflexiva*. Ediciones Morata.
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. París: UNESCO.

APRENDER A APRENDER EN LA FORMACIÓN DOCENTE: ENTRE EL DISCURSO CURRICULAR Y LA PRÁCTICA NORMALISTA

Clave del trabajo: I_044

Luis Fernando Brito Rivera^{1*}

¹Escuela Normal de Texcoco, Texcoco Estado de México

*luisfernandobrito@yahoo.com.mx

RESUMEN

La formación del profesorado en México tiene como objetivo formar profesionales capaces de pensar críticamente y autorregular su aprendizaje. Sin embargo, las prácticas formativas *in situ* promueven una identidad profesional pasiva. Es necesario resignificar la formación docente, desde perspectivas que aborden *aprender a aprender* (AaA). El objetivo es comprender si las condiciones, de la formación docente son adecuadas para lograr un perfil docente centrado en AaA, y cómo mejorarlo. La investigación implementó un cuestionario y preguntas abiertas a profesores en formación. Los resultados son: a) persisten prácticas tradicionales, fragmentadas y descontextualizadas de los retos y condiciones de la práctica docente transformadora; b) es necesario implementar estrategias para mejorar la formación docente. Se concluye que, la formación del profesorado debe considerar cambios profundos en su cultura y recuperar teorías y metodologías adecuadas para desarrollar AaA. Se propone construir un modelo que oriente la formación docente desde el enfoque de AaA denominado Didáctica Cultural Inclusiva.

PALABRAS CLAVE:

Formación Docente, Educación Normalista, Aprender a Aprender.

ABSTRACT

Teacher education in Mexico seeks to prepare professionals capable of critical thinking and self-regulated learning. However, current formative practices often promote a passive professional identity. It is necessary to rethink teacher education from perspectives that explicitly address learning to learn (L2L). This study aims to understand whether teacher education conditions are adequate to develop a teacher profile focused on L2L, and how

these conditions might be improved. The research employed a questionnaire and open-ended questions administered to pre-service teachers. Results reveal the persistence of traditional, fragmented, and decontextualized practices that fail to respond to the demands of transformative teaching. The findings underscore the need to implement strategies that strengthen teacher education. The study concludes that teacher education must undergo a profound cultural transformation, embracing theories and methodologies that support the development of L2L. It proposes the construction of a model to guide teacher education based on L2L, called Inclusive Cultural Didactics.

KEYWORDS:

Teacher Education; Normal School Education; Learning to Learn

INTRODUCCIÓN

El presente texto, parte del cuestionamiento sobre cuáles son las condiciones sobre el desarrollo de la capacidad *de aprender a aprender* (en adelante AaA) según las condiciones pedagógicas e institucionales de la formación inicial docente en una escuela normal al oriente del Estado de México. La justificación, se alinea a: a) la prevalencia de los modelos educativos 2018 y 2022 para la formación del profesorado y b) la notable ausencia de trabajos de investigación sobre AaA en la formación docente.

Se desarrolló una investigación exploratoria con análisis mixto de tipo descriptivo-interpretativo. El objetivo fue describir las experiencias institucionales y pedagógicas, sobre el desarrollo de AaA para proponer acciones de mejora.

Los resultados preliminares indican que, el modelo 2018 para la formación docente no articula explícitamente el enfoque de AaA. Además, las experiencias formativas, son vividas como fragmentadas, descontextualizadas o desvinculadas del enfoque de AaA. Lo que manifiesta incoherencia entre las prácticas institucionales y el desarrollo de AaA durante la formación docente. Las propuestas son, abordar AaA desde un planteamiento teórico y metodológico más sólido. En este caso, la Didáctica Cultural Inclusiva se plantea como una alternativa para establecer una estrategia de carácter transversal, durante toda la trayectoria formativa de los futuros docentes.

Vale decir que la cultura de la educación normalista debe ser autocrítica, echar mano de su capacidad para AaA y resignificarse para lograr el cambio educativo que México se merece. Reflexionemos: nadie puede enseñar lo que no ha aprendido.

METODOLOGÍA

¿Qué es Aprender a Aprender?

Hay una ausencia de literatura sobre AaA en/para la formación del profesorado en el sistema de la educación normalista. En este sentido, se presenta una revisión de trabajos desarrollados en la educación superior en el contexto Iberoamericano, para analizar las definiciones más significativas sobre AaA.

García-García, López-Francés, Moctezuma-Ramírez y Pérez-Pérez (2021) analizan las percepciones de docentes y estudiantes universitarios sobre la competencia “aprender a aprender” (AaA), usando el modelo GIPU-EA que integra dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales y éticas. A través de grupos de discusión, se identificaron dos perfiles: el profesorado enfoca AaA en la autonomía para resolver problemas y gestionar contenidos, mientras el alumnado resalta la motivación, planificación, creatividad y trabajo colaborativo.

Moctezuma-Ramírez, García-García, Yurén y Lugo (2022) analizan los modelos educativos de 31 universidades públicas estatales de México para identificar sus orientaciones políticas sobre el aprendizaje y la empleabilidad. Utilizando minería de textos y hermenéutica crítica, se evidenció un discurso centrado en el estudiante, pero con escasa mención a la autonomía y a la competencia “aprender a aprender”. La figura del docente está desdibujada, y la formación se percibe desvinculada del mercado laboral.

Para, Moctezuma-Ramírez, García-García, Pérez-Pérez, Escalante y Yurén (2024) evalúa la presencia de la competencia “aprender a aprender” como competencia transversal en universidades españolas. Su objetivo es pertinente al atender la necesidad de formar estudiantes autónomos en el contexto del EEES. La metodología mixta combina análisis documental de guías docentes y entrevistas a coordinadores, lo que sustenta sólidamente los hallazgos. Los resultados muestran escasa presencia explícita de la competencia en los planes de estudio, a pesar de su reconocimiento normativo.

Patera, Silva y Sáenz (2020) analizan la presencia de la competencia “aprender a aprender” (AaA) en documentos normativos de seis países latinoamericanos. Utiliza el enfoque metodológico de la teoría fundamentada para comparar planes y programas escolares. Se encontró que, aunque AaA es mencionada en todos los países, su conceptualización es ambigua y poco desarrollada. En su artículo Ramírez Pérez (2024) explora cómo la capacidad de aprender a aprender (AaA) influye en la inserción laboral de egresados universitarios. Mediante entrevistas a cuatro egresados de ingeniería textil, se identificó que quienes desarrollaron mayor capacidad de AaA lograron una mejor adaptación al mercado laboral.

Gargallo-López, García-García, Verde-Peleato y Almerich.Cérvera (2024) propone un modelo didáctico para enseñar la competencia “aprender a aprender” (AaA) en el ámbito universitario, con base en el enfoque del aprendizaje estratégico y autorregulado. El modelo se

estructura en cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética. A través de una intervención con estudiantes de primer año de licenciatura, se aplicaron estrategias como tareas auténticas, reflexión metacognitiva y evaluación formativa. Los resultados mostraron mejoras en la autorregulación y en la actitud hacia el aprendizaje.

Pérez, García, Vázquez, García y Riquelma (2020) propone un modelo integral para incorporar la competencia “aprender a aprender” (AaA) en los grados universitarios, fundamentado en las teorías del aprendizaje estratégico y autorregulado, complementadas con el enfoque sociocultural. El modelo incluye cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética. Se destaca que AaA es una metacompetencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida y debe trabajarse de forma transversal en los planes de estudio.

Cárdenas, Brito y Silva (2024) analizan creencias y concepciones docentes sobre “aprender a aprender” (AaA) en educación preescolar desde un enfoque sociocultural. A partir de entrevistas a cuatro docentes en la zona metropolitana de la Ciudad de México, se identificaron ocho creencias culturales y cuatro concepciones estrechas sobre AaA. Aunque los docentes reconocen componentes como la motivación, el juego, la curiosidad o la autorregulación, no logran articularlos como una estrategia integral. Se concluye que predomina una visión fragmentada del AaA, pero con potencial para ser fortalecida mediante formación docente reflexiva que promueva prácticas intencionadas y contextualizadas para su desarrollo.

Finalmente, Escalante, Coronado y Moctezuma (2023) abordan la dimensión metacognitiva de la competencia “aprender a aprender” (AaA) en programas de Pedagogía e Ingeniería en Telecomunicaciones en universidades españolas. A partir del modelo de Gargallo et al. (2020), se examinaron 1,896 programas mediante análisis documental cualitativo. Se halló que las competencias aparecen fragmentadas, con predominio de conocimientos y habilidades, y escasa presencia de actitudes, valores y elementos contextuales. Esto dificulta el desarrollo integral de AaA. Se concluye que las propuestas curriculares no garantizan el fomento de la metacognición, por lo que se requieren ajustes en diseño y prácticas docentes.

Balance de la investigación sobre AaA en educación superior

AaA es una metacompetencia compleja, que implica autonomía, pensamiento crítico, autorregulación, reflexión y adaptabilidad. Tiene cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética. Algunos textos incorporan dimensiones culturales, biográficas o ecológicas. Algunas propuestas abordan AaA de manera integral, mientras otras lo fragmentan o reducen a habilidades instrumentales.

AaA ha evolucionado, desde una definición centrada en la metacognición individual, a enfoques más complejos donde la persona se implica en todo su entorno. Sobre la educación superior, se menciona tanto la autorregulación del aprendizaje como la capacidad de reflexio-

nar sobre los propios procesos formativos, así como reconstruir saberes desde experiencias y vivencias significativas que orientan el aprendizaje con fines personales y sociales.

Diseño metodológico

El estudio fue una investigación educativa de diseño (DBR, por sus siglas en inglés), para comprender el contexto natural de la formación docente y generar datos empíricos que permitan identificar factores que favorecen o dificultan el desarrollo de AaA (Van den Akker et al., 2006; Barab y Squire, 2014).

Participantes e instrumentos

Cuatro cohortes de estudiantes de octavo semestre de una escuela normal, a pocos días de su egreso como licenciados. La muestra estuvo conformada por 112 participantes (70 mujeres y 42 hombres). Se utilizó, un cuestionario en línea de ítems tipo Likert y preguntas abiertas, distribuido a través de grupos de WhatsApp. Las secciones del cuestionario abordaron: a) desarrollo de la capacidad de AaA; b) prácticas formativas en la escuela normal; c) percepciones sobre el plan 2018; y d) expectativas sobre la práctica docente futura.

Procedimiento y análisis

Se trata de un análisis categorial de las respuestas abiertas (Cisterna, 2005), basado en las categorías emergentes. Este enfoque permitió identificar percepciones, experiencias y condiciones institucionales y pedagógicas vinculadas al desarrollo de AaA en la formación inicial docente.

Uso de herramientas digitales

Parte de las tareas de clarificación y síntesis de contenidos con *ChatGPT* (OpenAI, 2023), como herramienta de procesamiento de lenguaje natural. Este apoyo se limitó a tareas de apoyo redaccional y no sustituyó el análisis crítico, las decisiones metodológicas ni la interpretación de resultados realizadas por el autor.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Temática 1. Desarrollo de la capacidad de aprender a aprender

Tabla 1
Respuestas a la pregunta: “¿Qué significa para ti aprender a aprender?”

Dimensión destacada	Frecuencia (n, %)	Interpretación
Reflexión y conciencia	n=22, 19.64%	Se reconoce la dimensión reflexiva del aprendizaje como parte esencial del proceso.

Autorregulación	n=10 8.93%	Aprender a aprender se asocia a la capacidad de gestionar el propio proceso de aprendizaje.
Uso de estrategias	n=44 39.29%	Se destaca el empleo de recursos, técnicas y habilidades específicas para aprender eficazmente.
Mejora continua	n=11, 9.82%	El aprendizaje es entendido como un proceso de mejora y perfeccionamiento constante.
Autonomía	n=6, 5.36%	Predomina la idea de aprender sin depender exclusivamente de otros, mediante esfuerzo individual.

Respuestas representativas

Reflexión y conciencia

“Ser consciente de lo que estás por aprender y saber cómo lo vas a lograr, reconociendo tu proceso y tus herramientas personales para alcanzar tus metas.”

“Es identificar lo que necesitas aprender, cómo lo vas a lograr y ser consciente de que el aprendizaje depende de ti.”

Autorregulación

“Significa saber organizar tu propio proceso de aprendizaje, identificar tus debilidades, tiempos, espacios y planear cómo mejorar.”

“Desarrollar la capacidad de identificar cómo se aprende mejor en diferentes situaciones para adaptar tu forma de estudiar o enseñar.”

Uso de estrategias

“Para mí, aprender a aprender significa ser capaz de aplicar diferentes técnicas de estudio y aprendizaje según la situación, para aprender con eficiencia.”

“Es saber utilizar diferentes recursos, estrategias, métodos y herramientas para poder aprender más eficazmente.”

Mejora continua

“Significa buscar diferentes formas de adquirir conocimiento para estar en constante mejora, reconociendo que el aprendizaje nunca termina.”

“Es estar en un proceso continuo de crecimiento personal y profesional, aprendiendo de la experiencia.”

Autonomía

“Tener la capacidad, habilidad y actitud de ser autodidacta para continuar aprendiendo a lo largo de mi carrera docente sin depender de que me enseñen siempre.”

“Es comprometerse con la formación propia desde la iniciativa y la autodirección.”

Tabla 2
Respuestas a la pregunta: ¿Qué significa para ti aprender a aprender?

Pregunta	Distribución de respuestas (n y %)	Interpretación
Puedo explicar y soy consciente de los pasos que sigo cuando aprendo algo nuevo	Mucho: n=41 (36.61%) Regular: n=68 (60.71%) Poco: n=3 (2.68%) Nada: n=0 (0%)	Predomina una conciencia moderada; se evidencia necesidad de mayor trabajo formativo sistemático.
Según tus respuestas, consideras que has desarrollado la capacidad de aprender a aprender	Mucho: n=44 (39.29%) Regular: n=62 (55.36%) Poco: n=5 (4.46%) Nada: n=1 (0.89%)	Predomina una conciencia moderada; se evidencia necesidad de mayor trabajo formativo sistemático.

Nota. Elaboración propia con información del instrumento.

Temática 2. Las prácticas formativas de la escuela normal

Tabla 3
Respuestas a la temática sobre las prácticas de la escuela normal

Pregunta	Distribución de respuestas (n y %)	Interpretación
¿Las actividades de formación que viviste favorecieron procesos reflexivos que conectaban teoría y práctica?	Mucho: n=54 (48.21%) Regular: n=55 (49.11%) Poco: n=0 (0%) Nada: n=3 (2.68%)	Se percibe como una dimensión valorada, aunque aún perfectible; predominan percepciones positivas con algunos márgenes de mejora.

¿Las actividades formativas que viviste estuvieron centradas en las actividades de enseñanza de tus profesores o en tu aprendizaje?	En la enseñanza de mis maestros (n=40, 35.71%)	Un 35.71% percibe prácticas centradas en la enseñanza del docente, lo cual puede limitar el desarrollo autónomo del aprendizaje. La mayoría (64.29%) reconoce actividades centradas en su aprendizaje, lo que favorece el desarrollo del aprender a aprender.
	En mi aprendizaje (n=72, 64.29%)	

Nota. Elaboración propia con información del instrumento.

Temática 3. Percepciones sobre el plan 2018 y su aplicabilidad

Tabla 4.
Sobre el plan de estudios 2018

Pregunta	Distribución de respuestas (n y %)	Interpretación
Los cursos, del plan de estudios 2018, se fundamentaron en estrategias pedagógicas innovadoras para que desarrollaras tu capacidad de aprender a aprender.	Mucho: n=39 (34.82%) Regular: n=65 (58.04%) Poco: n=0 (0%) Nada: n=8 (7.14%)	Se perciben esfuerzos parcialmente logrados en implementar estrategias pedagógicas innovadoras, aunque no del todo sistemáticos.
En general ¿consideras que el plan de estudios 2018 ha favorecido el desarrollo de tu capacidad para aprender a aprender?	Mucho: n=42 (37.5%) Regular: n=54 (48.21%) Poco: n=6 (5.36%) Nada: n=10 (8.93%)	Se reconoce un impacto moderado del plan 2018 en el desarrollo de esta competencia, aunque con limitaciones en su transversalidad e implementación efectiva.

Nota. Elaboración propia con información del instrumento.

Temática 4. El futuro como docente

Tabla 5
Respuestas a la pregunta: ¿Qué acciones o estrategias personales piensas implementar para seguir desarrollando tu capacidad de aprender a aprender como parte de tu práctica docente futura?

Estrategia mencionada	Frecuencia (n, %)	Interpretación
Reflexión y metacognición	n=21, 18.75%	Reconocimiento de la importancia de la autorreflexión como base para mejorar la práctica.
Autoformación	n=17, 15.18%	Alta disposición a mantener el aprendizaje autónomo como práctica profesional continua.

Actualización profesional	n=15, 13.39%	Valoración positiva de los espacios formales de formación continua como estrategia de desarrollo.
Colaboración y redes	n=7, 6.25%	Conciencia sobre el valor del trabajo colectivo y las comunidades de aprendizaje.
Uso de TIC y recursos	n=6, 5.36%	Reconocimiento del potencial de las herramientas digitales como aliadas en el aprendizaje autónomo.

Nota. Elaboración propia con información del instrumento.

Autoformación

“Seguiré desarrollando estrategias como aprender de diferentes maneras, investigar por iniciativa propia, reflexionar sobre mi práctica docente y adaptar métodos que me permitan mejorar continuamente y responder a distintos contextos educativos.”

“Mantener una actitud reflexiva sobre mi desempeño, evaluando qué funciona y qué debo mejorar en mi enseñanza... participar en comunidades profesionales de aprendizaje para enriquecer mi práctica.”

Reflexión y metacognición

“Diario de reflexión profesional: Reservaré al menos 10 minutos al final de cada jornada para anotar qué funcionó, qué retos enfrenté y qué estrategias didácticas puedo mejorar.”

“Implementaré pequeños proyectos de aula donde diseñe, aplique y evalúe innovaciones pedagógicas, documentando evidencias y ajustando en ciclos continuos.”

Actualización profesional

“Tomo cursos en línea (para reforzar conocimiento) y doy asesorías en línea (para poner en práctica el conocimiento).”

“Planeo mantenerme en constante actualización mediante la lectura de artículos, la participación en cursos, talleres y comunidades docentes.”

Colaboración y redes

“Pedir retroalimentación a mis estudiantes y colegas, y adaptar mis estrategias según las necesidades de cada grupo para seguir aprendiendo y mejorando como maestra.”

“Escuchando a otros... sé que no todo siempre va a salir perfecto, así que estaré lista para cambiar y mejorar cuando sea necesario.”

Uso de TIC y recursos

“Buscar diversos medios para aprender. Buscar videos e incluso cursos... conocer más estrategias y llevarlas a cabo, probarlas y ver cuáles funcionan.”

“Saber buscar información en la web... no siempre es la correcta, es por ello que tenemos que leer lo suficiente para aprender a aprender.”

CONCLUSIONES

El desarrollo de AaA, en el contexto de las condiciones institucionales y pedagógicas de la escuela normal estudiada, muestra un carácter fragmentado, heterogéneo e incipiente. Situación paradójica, ya que algunos resultados evidencian que sí se promueven elementos asociados a esta capacidad.

El concepto de AaA es complejo y su definición heterogénea. Si bien es adecuado contar con marcos heterogéneos sobre AaA, lo relativo de estos puede tener un impacto poco favorable en la formación docente.

El modelo curricular 2018. Se reconoce a nivel discursivo la importancia de AaA, pero su implementación es percibida como insuficiente, hay actividades centradas en la enseñanza y escasa incorporación de metodologías activas y contextuales.

Propuestas

Continuar con el diseño de un marco teórico sobre AaA alineado a las condiciones de la formación docente en México. Lo que implica recuperar lo mejor de la literatura nacional e internacional pero adaptado a las necesidades y particularidades de la formación docente en las escuelas normales de México.

El modelo de la Didáctica Cultural e Inclusiva (DCI). Se ofrece referentes conceptuales y metodológicos valiosos para resignificar las prácticas formativas, permitiendo integrar principios didácticos y formativos que caracterizan AaA desde una dimensión sociocultural.

La Didáctica Cultural Inclusiva (DCI) propone un modelo teórico-metodológico para la transformación de la enseñanza creando sistemas de actividad psicológica situados y mediados culturalmente que produzcan zonas de interactividad enriquecida entre docentes, estudiantes, contenidos y contextos (Brito, Subero y Paredes, 2022). Desde la DCI, AaA no solo alude a una destreza técnica o metacognitiva, sino a una capacidad enraizada culturalmente, dialógica y situada, que se construye en la interacción con otros, en contextos significativos, con fines transformadores y bajo los siguientes elementos:

AaA es un proceso, no sólo individual, sino socioculturalmente situado donde se combinan la teoría de la actividad (Leóntiev, 1967, 1984), la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), la interactividad educativa (Colomina, Onrubia & Rochera, 2001), la teoría de sistemas (Fiorenza & Nardone, 2004), los fondos de identidad (Esteban-Guitart & Moll, 2014; Esteban Guitart, 2012); el aprendizaje por interconexión (Akkerman & Bakker, 2011); el conocimiento y los aprendizajes de todas las dimensiones culturales por las que transita el sujeto (Pontecorvo, 2003; Casares y Vila, 2009) integradas desde su perspectiva situada y distribuida (Cole y Engeström, 200; Lave y Wenger, 2003).

AaA, bajo la concepción sociocultural mencionada, implicaría *apropiarse y concientizar* una serie de artefactos culturales e instrumentos psicológicos que permitan la interiorización de los saberes culturales, la creación de conocimiento en colaboración, la solución de problemas reales, generando espacios de innovación y transformación (Bruner, 2015).

Aprender a aprender desde la Didáctica Cultural Inclusiva

Los principios didácticos-formativos de la DCI (Brito, Subero y Paredes, 2022) para el desarrollo de AaA son:

1. **Se aprende haciendo.** Para conocer la realidad hay que transformarla.
2. **Se aprende en interacción con los demás.** La mente tiene un origen social.
3. **Se aprende mediante la asimilación de la experiencia cultural.** Se aprende con la intermediación de artefactos, psicológicamente potentes, con un devenir histórico-cultural.
4. **Se aprende en acompañamiento de un experto.** La guía de un experto es clave para alcanzar niveles de desarrollo psicológico de complejidad considerable.
5. **Se aprende aquello que es útil.** Desarrollar aprendizajes estratégicos ya que, más que cantidad de información, es preferible contar con rutas para encontrar lo que necesitamos según las decisiones que tomemos.
6. **Se aprende en la experiencia de vida.** Producir experiencias/vivencias de aprendizaje significativo. En contraste a repetir o memorizar, se requieren actividades que activen procesos emocionales integrados a los procesos cognitivos.

7. **Se aprende de manera situada.** Es decir, que aquello que sea importante aprender se haga, en las condiciones más próximas a los escenarios en que ese aprendizaje ocurre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Akkerman, S., Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Barab, S. y Squire, K. (2014). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Brito, L., Subero, D., y Paredes, D. (2022) “La didáctica cultural inclusiva: modelo de diseño educativo para la formación del profesorado”. En García-Yepes, K. (Comp.), *Aportes de la escuela al desarrollo comunitario: análisis desde algunos casos particulares* (pp. 133-168). Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA. <https://1drv.ms/b/s!Aher0m3eeqcHgv0d-pP2fFWWrC3STsA?e=uYFnFv>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (2015). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva* (2a reimpre). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cárdenas, V., Brito, H., & Silva, M. (2024). Creencias y concepciones docentes sobre AaA en pre-escolar: una aproximación sociocultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (38). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2859>
- Casares, R., Vila, I. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona / Horsori Editorial.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cole, M. & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid: Alianza.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.

- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2024, diciembre 18). Planes de Estudio 2018. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Escalante, A. E., Coronado, S. E., & Moctezuma, E. E. (2023). La dimensión metacognitiva de la competencia AaA en titulaciones españolas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (60), e1457. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-004)
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories, and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est.
- Esteban-Guitart, M., Moll, L. C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70–81. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Fiorenza, A., Nardone, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos: comunicación y problem-solving para los problemas escolares*. Barcelona: Herder.
- García-García, F.-J., López-Francés, I., Moctezuma-Ramírez, E.-E., & Pérez-Pérez, C. (2021). AaA en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 40, 103–126. <https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- Garello, M. Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). Valoración de los estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. *Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. 5, 1-34. <http://www.um.es/ead/reddusc/5/garello.pdf>
- Gargallo-López, B., García-García, F. J., Verde-Peleato, I., & Almerich-Cerveró, G. (2024). La enseñanza de la competencia AaA en grados universitarios (Pedagogía y Educación social). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29432>
- Lave, J., y Wenger, E. (2003) Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Leóntiev, A. N. (1967). *El aprendizaje como problema en psicología en Psicología soviética contemporánea*. La Habana, Cuba: Instituto del libro.
- Leóntiev, A. N. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Cartago.
- Moctezuma-Ramírez, E. E., García-García, F. J., Pérez-Pérez, C., Escalante, A. E., & Yurén, T. (2024). AaA en las universidades españolas, ¿una competencia transversal? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e09, 1–17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e09.4985>
- Moctezuma-Ramírez, E. E., García-García, F. J., Yurén, T., & Lugo Villaseñor, E. (2022). Las orientaciones políticas de las universidades públicas estatales de México en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(179). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7318>

- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje amplio]. <https://chat.openai.com/chat>
- Patera, S., Silva, I., & Sáenz, F. (2020). AaA en documentos normativos de los seis países participantes en un estudio internacional. Una profundización crítica desde Ecuador y México. *Aula Abierta*, 49(3), 225–233. <https://doi.org/10.17811/rific.49.3.2020.225-233>
- Pérez, C., García, F. J., Vázquez Verdadera, V., García Félix, E., & Riquelme Soto, V. (2020). La competencia “AaA” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309–323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. Madrid: Editorial Popular.
- Ramírez Pérez, J. A. (2024). Condiciones del desarrollo del AaA como factores de inserción laboral de egresados de licenciatura. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2322. <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2322>
- Van den Akker, J. Gravemeijer, K. McKenney, S. y Nieven, N. (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.

MODELO DE ANÁLISIS DE LA TRAYECTORIA ACADÉMICA UTILIZANDO DASHBOARDS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Clave del trabajo: I_045

Luis Manuel Salazar García

Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria Tamaulipas, México

lmsalazar@uat.edu.mx

RESUMEN

Las universidades mexicanas enfrentan desafíos persistentes como el abandono escolar, la baja eficiencia terminal y el escaso aprovechamiento académico, lo que demanda soluciones innovadoras sustentadas en el análisis de datos. En este contexto, el presente proyecto propone un modelo de análisis de trayectoria académica que permita describir, interpretar y anticipar el desempeño estudiantil a lo largo de su formación. El modelo integra variables de carácter demográfico, académico, psicosocial e institucional para ofrecer una visión integral. Se basa en el tratamiento cuantitativo de bases de datos históricas pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, permitiendo identificar patrones y generar escenarios de riesgo o éxito académico. El enfoque promueve una gestión institucional, orientada a la toma de decisiones y al diseño clave de estrategias personalizadas, mejorando así la información de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE:

Trayectoria académica, Analítica educativa, Gestión institucional, Inteligencia Artificial.

ABSTRACT

Mexican universities face persistent challenges such as student dropout, low graduation rates, and limited academic performance, which require innovative, data-driven solutions. In this context, the present project proposes an academic trajectory analysis model aimed at describing, interpreting, and predicting student performance throughout their academic journey. The model integrates key demographic, academic, psychosocial, and institutional variables to provide a comprehensive understanding of each student. It is based on a

quantitative analysis of historical databases from the Faculty of Education and Humanities at the Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), enabling the identification of patterns and the projection of risk or success scenarios. This approach supports institutional management focused on evidence-based decision-making and the design of personalized support strategies, improving student retention and graduation rates.

KEYWORDS:

Academic trajectory, Educational analytics, Institutional management, Artificial intelligence.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior en México se enfrentan a un entorno caracterizado por una creciente complejidad, impulsada por transformaciones sociales, económicas y tecnológicas aceleradas. Este panorama demanda nuevas perspectivas para analizar los problemas educativos, generar conocimiento pertinente y fortalecer las capacidades institucionales orientadas a la toma de decisiones fundamentadas en evidencia. Entre los principales desafíos que enfrentan estas instituciones se encuentran la deserción escolar, la baja eficiencia terminal y el bajo rendimiento académico. No obstante, más allá de estos síntomas, persiste una limitación estructural significativa: la falta de un modelo articulado que permita organizar, analizar e interpretar los datos estudiantiles de manera integral, con el propósito de guiar acciones institucionales efectivas.

El aprovechamiento estratégico de los datos adquiere un papel crucial. Como señala Deming (1993), “Without data, you’re just another person with an opinion”, y es verdad, si no se cuenta con los datos necesarios, solo estas dando tú opinión, se está tomando decisiones a ciegas y generando incertidumbre en cada proyecto que se emprende o cada estrategia implementada para enfrentar los problemas.

En el ámbito educativo, esto implica utilizar información cuantitativa no solo para diagnosticar la situación académica de los alumnos, sino también para evaluar el impacto de las estrategias implementadas. Para que los datos se conviertan en conocimiento útil, es indispensable interpretarlos dentro de su contexto, vincularlos con sentido institucional y traducirlos en narrativas que orienten las decisiones pedagógicas y administrativas.

Disponer de un modelo institucional basado en análisis de datos, permite no solo mejorar la planeación educativa, sino también desarrollar estrategias de acompañamiento a lo largo de toda la trayectoria del estudiante, desde su ingreso hasta la titulación. En este proceso, las tecnologías digitales no son meramente herramientas auxiliares, sino recursos estra-

técnicos que fortalecen las capacidades analíticas de las universidades y optimizan la gestión de sus procesos formativos.

La Analítica del Aprendizaje ha adquirido relevancia como campo emergente dentro de la tecnología educativa. Su objetivo principal es utilizar los datos generados en los entornos de enseñanza-aprendizaje para enriquecer dichos procesos (García-Peñalvo, 2020; Siemens, 2013). Esta disciplina se interrelaciona con la minería de datos educativos y con la analítica académica, enfocada en el uso institucional y administrativo de los datos (Campbell et al., 2007). La Analítica del Aprendizaje emplea datos en múltiples formatos y niveles de confidencialidad, apoyándose en recursos como inteligencia artificial, visualización de datos, paneles interactivos (dashboards) y enfoques metodológicos mixtos, con el fin de generar conocimiento útil para la acción educativa (García-Peñalvo, 2020).

La trayectoria académica se entiende como el resultado del recorrido curricular que realiza un estudiante, considerando el tiempo de duración de la carrera, la regularidad en los estudios y el egreso (Sepúlveda, 2013). Esta trayectoria puede representarse como una línea de tiempo influida por múltiples condiciones, etapas, particularidades y elementos que es necesario identificar, medir y comprender.

Para llevar a cabo un análisis eficiente de trayectorias académicas, el modelo propuesto incorpora elementos de inteligencia artificial (IA), definida de manera clásica como “la capacidad de una computadora digital o un robot controlado por computadora para realizar tareas comúnmente asociadas con seres inteligentes” (Banco Interamericano de Desarrollo, 2023).

Durante el proceso de diseño del modelo, se exploraron diversas herramientas de IA con el propósito de identificar aquellas con mayor potencial para el análisis de trayectorias académicas. Tras una evaluación técnica y funcional, se optó por el uso de agentes inteligentes, debido a su capacidad para operar de forma autónoma, procesar grandes volúmenes de datos y generar análisis contextualizados en tiempo real (Coloma-Garofalo, *et al.*, 2020).

Hablar de analítica educativa y del uso de *dashboards* implica también comprender el papel de los indicadores clave de desempeño o KPIs (*Key Performance Indicators*), entendidos como métricas cuantitativas que permiten monitorear de forma continua el grado de cumplimiento de objetivos estratégicos. En el ámbito educativo, los KPIs permiten evaluar el rendimiento académico, identificar áreas de mejora, anticipar riesgos y tomar decisiones basadas en datos en tiempo real. Un KPI efectivo debe cumplir con los criterios SMART: ser Específico, Medible, Alcanzable, Relevante y Temporal (Bedoya Barrantes, 2024).

Ahora bien, ¿cómo representar los datos una vez procesados? Es fundamental que las tendencias y problemáticas detectadas en la información puedan ser comprendidas por directivos escolares, personal docente y administrativo, quienes en su mayoría no son expertos en el análisis de datos. Por ello, en el modelo propuesto se incorporó el uso de *dashboards* o tableros de control, herramientas visuales que permiten integrar y representar datos clave sobre

la trayectoria académica de los estudiantes, facilitando el monitoreo y la toma de decisiones basadas en evidencia (García-Peñalvo, 2020; Verbert, *et al.*, 2014).

Los modelos analíticos desarrollados en este campo permiten abordar diversas necesidades del sistema educativo: desde el monitoreo del desempeño estudiantil hasta la predicción de riesgos de abandono, la generación de retroalimentación personalizada y la evaluación de prácticas docentes. A través del análisis riguroso de datos académicos, es posible mejorar la experiencia de aprendizaje y fortalecer los resultados educativos. Así, tanto la Analítica del Aprendizaje como la analítica académica se consolidan como pilares fundamentales para fomentar una mejora basada en evidencia.

El avance de tecnologías como la inteligencia artificial y el desarrollo de agentes inteligentes ha ampliado considerablemente el alcance del análisis educativo. Estas herramientas no solo permiten describir el presente, sino también proyectar posibles escenarios futuros a partir de tendencias históricas. Gracias a ello, se pueden construir modelos de simulación, evaluar potenciales intervenciones institucionales y diseñar estrategias ajustadas a distintos perfiles estudiantiles.

La presente investigación plantea un modelo de análisis de trayectorias académicas que estructura de forma sistemática la información clave de los estudiantes y su entorno. Dicha información se organiza en tres dimensiones principales: personal y contextual, académica e institucional, las cuales alimentan bases de datos que son procesadas mediante sistemas inteligentes basados en IA. La salida de este análisis se presenta en forma de dashboards interactivos que permiten visualizar en tiempo real los indicadores más relevantes, brindando a los responsables institucionales herramientas útiles para la toma de decisiones estratégicas.

Este trabajo busca responder a preguntas fundamentales para la gestión académica, tales como: ¿qué estudiantes enfrentan mayores riesgos de abandono durante los primeros semestres?, ¿qué trayectorias siguen quienes logran concluir exitosamente sus estudios?, ¿cuáles asignaturas actúan como barreras estructurales dentro de determinados programas y cómo afectan la eficiencia terminal? La propuesta adopta una perspectiva integral, incorporando las distintas variables contextuales que influyen en estos fenómenos.

Este no es un sistema pasivo de recolección de información, el modelo propuesto se concibe como una plataforma dinámica e inteligente, capaz de monitorear de manera constante y automatizada el desempeño estudiantil. Su diseño flexible permite identificar oportunamente factores asociados al rezago o la deserción, teniendo en cuenta tanto diferencias regionales como particularidades institucionales, incluyendo la planta docente y los modelos organizativos.

Este modelo brinda la posibilidad de analizar de forma detallada y actualizada el comportamiento académico de estudiantes individuales, cohortes, programas educativos o grupos específicos. De este modo, se fortalece la capacidad de las instituciones para diseñar es-

trategias diferenciadas, orientadas a mejorar la permanencia, el acompañamiento y el éxito académico de sus estudiantes.

METODOLOGÍA

Es un estudio no experimental, ya que no se manipulan las variables, sino que se analizan en su contexto natural. Es un diseño correlacional-predictivo, pues busca establecer relaciones entre variables académicas, personales y contextuales, así como anticipar escenarios de riesgo y proponer trayectorias óptimas. El modelo se visualiza en dashboards que facilitan el análisis longitudinal y por niveles educativos.

El modelo desarrollado se concibe como un sistema abierto y escalable, con la capacidad de incorporar nuevas variables conforme evolucionan las prioridades institucionales o se disponga de información adicional. Esta flexibilidad permite integrar, por ejemplo, indicadores relacionados con la salud emocional o trayectorias de egresados, sin necesidad de reconfigurar el sistema desde cero. Los algoritmos de análisis se ajustan automáticamente, manteniendo la coherencia funcional del modelo.

Para comprender de forma integral la trayectoria del estudiante, el modelo se organiza en tres dimensiones interdependientes: personal y contextual, académica e institucional. Cada una agrupa variables críticas que, en conjunto, permiten identificar factores de riesgo y diseñar estrategias de apoyo más eficaces.

Dimensión Personal y Contextual: Incluye aspectos como el lugar de residencia, situación laboral, nivel socioeconómico, red de apoyo familiar, nivel de estrés percibido y sentido de pertenencia. Estos factores permiten detectar condiciones externas que pueden incidir en el desempeño y permanencia del estudiante.

Dimensión Académica: Considera el rendimiento escolar, tanto previo como actual, la asistencia, la utilización de evaluaciones extraordinarias y los signos de rezago académico. Esta información permite anticipar dificultades en el aprendizaje o problemas de adaptación a la vida universitaria.

Dimensión Institucional: Analiza variables asociadas al entorno formativo, como la calidad de la docencia, el acceso a tutorías, las actividades extracurriculares y los vínculos con el entorno laboral. Esta dimensión evalúa cómo responde la institución a las necesidades académicas de sus estudiantes más allá del aula.

La integración de estas dimensiones posibilita un análisis profundo de las trayectorias estudiantiles, facilitando decisiones personalizadas que mejoran la permanencia y el rendimiento académico.

La información recogida de las tres dimensiones se organiza en bases de datos vinculadas, generando una red interconectada que permite visualizar al estudiante como una unidad compleja dentro de su contexto. Esta arquitectura facilita la identificación de patrones, la ge-

neración de conocimiento contextualizado y la actualización continua de indicadores clave, que se presentan de forma accesible en paneles interactivos (dashboards).

El sistema incluye un agente inteligente basado en tecnología GPT-4.0, integrado mediante Python y Azure OpenAI, que realiza un análisis automatizado y continuo de las bases de datos. Este agente procesa variables claves asociadas a cada perfil estudiantil, identifica riesgos y sugiere intervenciones con base en análisis comparativos históricos.

Por ejemplo, si un estudiante muestra un descenso en su promedio, un cambio de carrera, residencia lejana al campus y empleo de medio tiempo, el agente compara este patrón con casos similares registrados en el pasado. A partir de esa comparación, estima un riesgo elevado de abandono y genera una alerta, acompañada de recomendaciones específicas como reducir la carga académica o brindar apoyo socioemocional. Por otro lado, perfiles con alto promedio, participación en tutorías, becas activas y buenas evaluaciones docentes son asociados a trayectorias exitosas, proyectando altas probabilidades de titulación en tiempo y forma.

Una característica destacada del modelo es su capacidad para adaptarse a cambios en tiempo real. Conforme se integran nuevas variables o cambian las condiciones del entorno, el sistema reconfigura automáticamente las trayectorias previstas. Esto permite no solo observar el presente, sino anticipar escenarios futuros.

Además, el modelo puede simular distintos escenarios modificando ciertas variables de forma intencional, lo que abre la posibilidad de realizar análisis proyectivos. Estas simulaciones permiten evaluar el impacto potencial de intervenciones institucionales antes de implementarlas, facilitando una toma de decisiones estratégica y basada en evidencia.

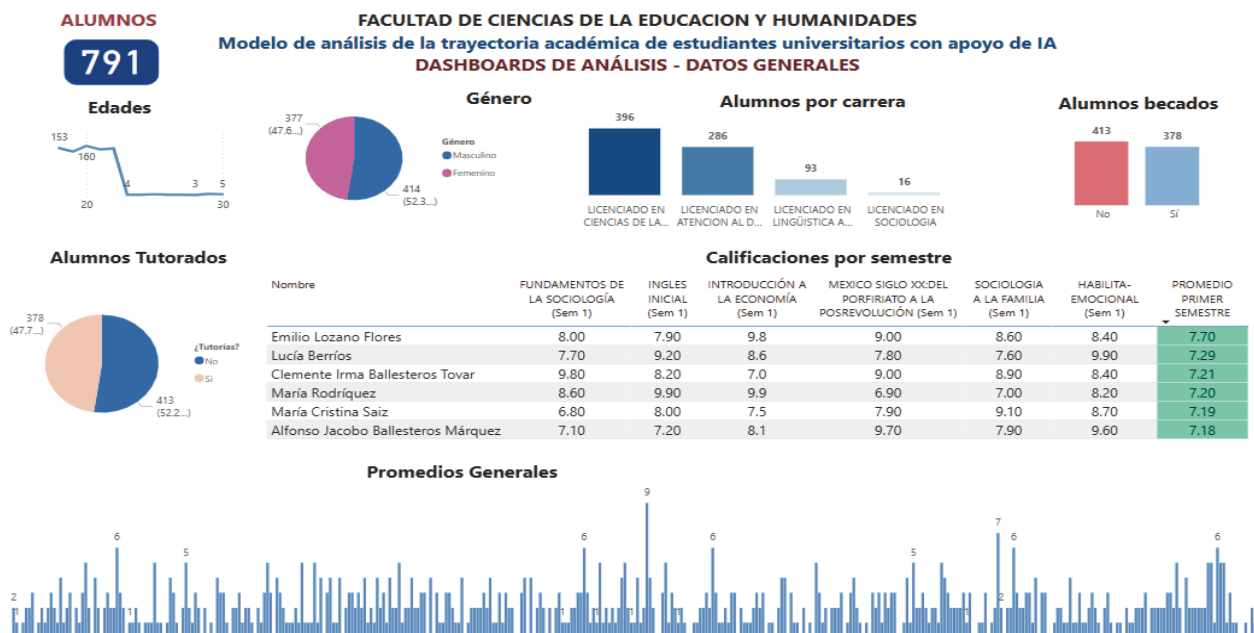
Utilizando lógica dinámica, las trayectorias estudiantiles dejan de ser simples registros históricos para convertirse en herramientas vivas, ajustables y útiles para la mejora continua del acompañamiento académico.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para facilitar el análisis y la toma de decisiones, el modelo integra los datos en tableros interactivos desarrollados con Power BI. Estos dashboards permiten visualizar información clave como número de estudiantes por género o programa académico, promedios por materia y semestre, uso de tutorías, entre otros elementos.

El despliegue de estos tableros se sustenta en un conjunto de reglas previamente configuradas, que definen el comportamiento esperado de cada variable. A cada una se le asigna un peso positivo o negativo, de acuerdo con su valor individual y su interacción con otras variables. Por ejemplo, alta asistencia, buen desempeño académico y participación en tutorías son considerados indicadores positivos de una trayectoria favorable.

Figura 1.
Dashboards de información de alumnos



Análisis contextual y comparativo. El modelo no analiza los casos de forma aislada. Por el contrario, cruza información de cientos de estudiantes, identificando patrones, correlaciones y niveles de riesgo, lo que permite comprender cada caso en su contexto. Este análisis comparativo fortalece la capacidad predictiva del modelo y mejora la eficacia de las recomendaciones.

Finalmente, una vez estructurado todo el proceso analítico, se diseñan tableros de indicadores clave (KPIs) que muestran en tiempo real los factores críticos que afectan el desempeño y la permanencia estudiantil. Estas herramientas se convierten en instrumentos estratégicos para la gestión institucional, al facilitar decisiones fundamentadas en evidencia y ajustadas a las realidades del alumnado.

Figura 2.



CONCLUSIONES

Organizado en tres dimensiones clave, el modelo permite una comprensión profunda del estudiante como sujeto complejo e inmerso en múltiples factores que inciden en su desempeño. Esta visión holística habilita a las instituciones a tomar decisiones más sensibles, oportunas y eficaces, basadas en el reconocimiento de patrones que de otro modo pasarían desapercibidos.

Uno de los aportes más disruptivos de este modelo es la integración de agentes inteligentes, como GPT-4 implementado mediante Azure OpenAI, que operan de forma autónoma sobre las bases de datos institucionales. Estos agentes no solo identifican riesgos de abandono o bajo rendimiento, sino que también reconocen trayectorias exitosas, emiten alertas predictivas y recomiendan acciones estratégicas. Esta capacidad de análisis automatizado y contextualizado transforma al sistema en una herramienta de gestión académica de alto valor, capaz de anticipar escenarios críticos y orientar intervenciones con base en evidencia sólida.

A diferencia de los modelos convencionales, que se limitan a analizar datos históricos con enfoque retrospectivo, este sistema se concibe como un organismo vivo: aprende, se adapta y evoluciona en función del comportamiento real de los estudiantes. Su capacidad para actualizar indicadores en tiempo real permite una lectura dinámica de cada alumno, grupo, generación o programa educativo, facilitando un monitoreo constante que se ajusta a las necesidades cambiantes del entorno institucional.

En un escenario nacional marcado por la deserción escolar, la baja eficiencia terminal y el rezago académico, este modelo representa una respuesta innovadora, fundamentada en datos, pero con enfoque humano. Su escalabilidad y adaptabilidad permiten su implementación en instituciones con diferentes niveles de infraestructura tecnológica, haciendo posible construir análisis significativos a partir de la información ya existente, sin requerir inversiones desproporcionadas.

Finalmente, este modelo no solo mejora la capacidad institucional para tomar decisiones estratégicas, sino que contribuye activamente a transformar la cultura de gestión educativa. Promueve una transición hacia una universidad que aprende de sus datos, que se anticipa al problema antes de que ocurra y que pone al estudiante en el centro de su ecosistema de mejora continua.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banco Interamericano de Desarrollo. (2023). *Reporte de tecnología: inteligencia artificial*. Publicaciones del BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Reporte-de-tecnologia-inteligencia-artificial.pdf>
- Bedoya Barrantes, A. (2024). Implementación de indicadores clave de desempeño (KPIs) para mejorar la gestión administrativa y la toma de decisiones en instituciones de educación superior. *Revista El Labrador*, 8(1). <https://doi.org/10.61285/r.e.l.-uisil.v8i01.137>
- Deming, W. E. (1993). *The new economics for industry, government, education*. MIT Press. <https://www.bsmhft.nhs.uk/wp-content/uploads/2023/08/QI-Top-Tip-Turning-Data-into-knowledge.pdf>
- García-Peñalvo, F. J. (2020). Learning analytics as a breakthrough in educational improvement. In D. Burgos (Ed.), *Radical solutions and learning analytics: Personalised learning and*

- teaching through big data* (pp. 1–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4526-9_1
- Campbell, J. P., DeBlois, P. B., & Oblinger, D. G. (2007). Academic Analytics. A new tool for a new era. *Educause Review*, 42(4), 40–57. <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/erm0742.pdf>
- Coloma-Garofalo, J. A., Vargas-Salazar, J. A., Sanaguano-Guevara, C. A. & Rochina-Chisag, A. G. (2020). Inteligencia artificial, sistemas inteligentes, agentes inteligentes. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 4(3), 16–30. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(2\).mayo.2020.16-30](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(2).mayo.2020.16-30)
- Sepúlveda, P. G. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y exestudiantes virtuales. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 5(2), 70–81. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68830444007.pdf>
- Verbert, K., Govaerts, S., Duval, E., & Santos, J. L. (2014). Learning dashboards: An overview and future research opportunities. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1499–1514. <https://doi.org/10.1007/s00779-013-0751-2>

El presente trabajo se desarrolla en el marco de los estudios doctorales en el Doctorado en Gestión e Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), con el apoyo de una beca otorgada por el SECIHTI.

PRESENTACIÓN DE LIBRO: MODELO DE ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS CONGRUENTE A LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Clave del trabajo: I_048

María Taide Garza Guerra^{1*}

¹Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas, Ciudad Victoria,
Tamaulipas, México.

*correo electrónico: presidencia@codhet.org.mx

RESUMEN

La creciente necesidad de fomentar una cultura de respeto a los derechos humanos en México, acentuada por la reforma constitucional del 10 de junio de 2011, y el nuevo marco jurídico dispuesto por la Ley General de Educación Superior (2021), motivaron el desarrollo de un modelo pedagógico orientado a su enseñanza. La publicación del libro responde a la demanda del “Centro Estatal de Educación en Derechos Humanos”, impulsado por la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas (CODHET), y tiene como objetivo generar un recurso educativo integral que fortalezca la enseñanza, promoción y protección de los derechos humanos en los niveles medio y superior. En la investigación se utilizó un modelo mixto de los métodos cualitativo y cuantitativo, además de utilizar los métodos: deductivo, histórico, estadístico, con un enfoque analítico a fin de concentrar la información científica para generar nuevo conocimiento y desarrollar la propuesta de un modelo de enseñanza de los Derechos Humanos, congruente a la Ley General de Educación Superior; considerando en todo momento la población beneficiada, a fin de generar resultados de relevancia social. El estudio reveló un bajo conocimiento estructurado de los derechos humanos entre estudiantes y docentes, así como una notable demanda por su incorporación curricular. El modelo propuesto articula contenidos pedagógicos congruentes con la legislación vigente, integrando temas clave como justicia social, inclusión, igualdad de género, y cultura de paz. Se destacan como avances significativos la sistematización del conocimiento jurídico-humanista y la propuesta de una didáctica adaptable a diversos contextos educativos. El libro constituye una herramienta innovadora y pertinente que facilita la comprensión integral de los derechos humanos desde una perspectiva crítica y formativa. Su implementación podrá fortalecer la formación de profesionistas y ciudadanos comprometidos con

la justicia y la equidad. Futuras investigaciones deberán evaluar su aplicación práctica y proponer ajustes conforme a los desafíos emergentes en la educación superior.

PALABRAS CLAVE:

Derechos humanos, educación, modelo pedagógico.

ABSTRACT

The growing need to foster a culture of respect for human rights in Mexico, accentuated by the constitutional reform of June 10, 2011, and the new legal framework established by the General Law on Higher Education (2021), motivated the development of a pedagogical model oriented towards their teaching. This book responds to the request of the “Centro Estatal de Educación en Derechos Humanos,” promoted by the Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas (CODHET), and aims to generate a comprehensive educational resource that strengthens the teaching, promotion, and protection of human rights at the secondary and higher education levels. The research used a mixed model of qualitative and quantitative methods, in addition to using the deductive, historical, and statistical methods with an analytical approach to concentrate scientific information to generate new knowledge and develop a proposed model for teaching human rights, consistent with the General Law on Higher Education; always considering the beneficiary population, in order to generate results of social relevance. The study revealed a limited structured understanding of human rights among students and teachers, as well as a notable demand for their inclusion in the curriculum. The proposed model articulates pedagogical content consistent with current legislation, integrating key themes such as social justice, inclusion, gender equality, and a culture of peace. Significant advances include the systematization of legal and humanistic knowledge and the proposal for a teaching approach adaptable to diverse educational contexts. The book constitutes an innovative and relevant tool that facilitates a comprehensive understanding of human rights from a critical and formative perspective. Its implementation can strengthen the training of professionals and citizens committed to justice and equity. Future research should evaluate its practical application and propose adjustments in accordance with emerging challenges in higher education.

KEYWORDS:

Human rights, education, pedagogical model.

INTRODUCCIÓN

El contenido del libro surge de la investigación titulada: Modelo de Enseñanza de los Derechos Humanos en la UAT, congruente a la Nueva Ley General de Educación Superior, nace de la gran necesidad de dar a conocer los derechos humanos en las Instituciones de Educación Superior de manera amena y comprensible para las y los estudiantes, lo anterior, derivado del seguimiento de las reformas en la materia, iniciando por la del 10 de junio de 2011 a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la cual ha tenido como mandato crear una nueva cultura de derechos humanos, poniendo al centro la dignidad de las personas, es entonces que a través de esta reforma, la armonización a los ordenamientos normativos que derivan de ésta no estaban exentas de incluir los derechos humanos como un estandarte para su promoción, respeto, protección y garantía.

Es por ello que, en la Ley General de Educación Superior, expedida el 20 de abril del año 2021, se dispone de un renovado ordenamiento jurídico que pugna por una educación de calidad, que incluya los principios constitucionales citados líneas arriba. Bajo esa premisa, se consideró fundamental realizar la propuesta del diseño de un modelo de enseñanza de los Derechos Humanos, congruente a la Ley General de Educación Superior, la cual tiene como objetivo general implementarse en el nivel tipo superior dentro de todas las áreas del conocimiento y en el nivel tipo media superior, a fin de generar nuevo conocimiento de ciencias sociales y humanistas, con tendencia sustentada primordialmente en los derechos humanos, principios, valores, fortaleciendo las políticas de igualdad de género, interculturalidad, atención a grupos vulnerables, inclusión, conforme a la nueva agenda de desarrollo sostenible, contribuyendo así a la formación de futuros profesionistas y ciudadanos con un alto sentido de responsabilidad social. Es trascendente destacar que la Institución de Educación Superior tiene dentro de los programas educativos de Licenciatura en Derecho las asignaturas de Sistema Nacional e Internacional de Derechos Humanos y Los Derechos Humanos y sus Garantías y Posgrado, así como la Maestría y Doctorado Interinstitucional de Derechos Humanos que se imparte actualmente; sin embargo, es de considerar su enseñanza en los niveles tipo medio superior y superior en todas las áreas del conocimiento.

METODOLOGÍA

Se realizó el análisis y estudio legislativo respecto a las normas internacionales y nacionales en materia de educación y derechos humanos, a fin de atender los compromisos de la Institución de Educación Superior, por lo que se diseñó el Modelo de enseñanza de los Derechos Humanos en los tipos de educación media y superior, para lo cual se atendieron las recomendaciones de la Secretaría de Educación Pública en concordancia con la Ley General de Educación Superior, Dirección General de Educación Superior y Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, para la realización del modelo de estudio en la materia

de derechos humanos, de igual forma, se elaboraron los contenidos de la Unidad de Enseñanza Aprendizaje, mediante el cual se contribuirá a la formación de recursos humanos capaces de reconocer, analizar, medir y mejorar los impactos sociales y ambientales que se desprenden de la vida cotidiana y el quehacer profesional en forma colaborativa y creativa, manteniéndose a la vanguardia en la Defensa y Protección de los Derechos Humanos; la indagación se realizó a través de la concentración y captura de la información en una base de datos, para lo cual se aplicaron encuestas y entrevistas, de igual forma se llevó a cabo un webinar en dependencias académicas de los diversos campus de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y se publicaron los avances de los resultados mediante ponencia, a través de publicación de artículo en revista indexada, además de la publicación de un capítulo de libro y desarrollo de los contenidos de libro sobre los resultados finales, los cuales se difundieron a través de programa de radio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Primero se inició con la indagación de la normatividad existente, la cual se analizó y estudió respecto a las normas internacionales y nacionales en la materia, entre las cuales destacan la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Ley General de Educación Superior, de igual forma se analizaron las Recomendaciones Nacionales que existen por parte de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Secretaría de Gobernación (SEGOB) y Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) y del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), documentos que han delimitado las bases para alcanzar una educación orientada en los derechos fundamentales, con el objetivo de establecer las principales pautas para lograr que en las instituciones educativas existan las condiciones necesarias para implementar programas y contenidos de temas transversales considerados relevantes en la enseñanza – aprendizaje de los derechos humanos.

A la par se iniciaron los trabajos para elaborar los contenidos de encuestas y entrevistas, la primera de éstas integró los datos y análisis que se plantearon bajo los principios de perspectiva de género, derechos humanos, equidad y no discriminación, para que indagaran sobre nuevas interpretaciones y sirvan para proponer nuevas hipótesis con un enfoque descriptivo y dinámico para contribuir al conjunto de componentes necesarios y suficientes para entender comportamientos del todo integrado, en ese sentido las preguntas se enfocaron en el conocimiento que tienen sobre la materia, la percepción sobre el cumplimiento de acciones formativas y de capacitación, importancia y necesidad de contar con la materia de derechos humanos y la congruencia que debe existir entre los Planes de Desarrollo Institucionales con lo que establecen las normas supremas, así como el conocimiento que tienen sobre los derechos como universitarios.

Por otra parte, las entrevistas se diseñaron para aplicarse a personal docente y administrativo, privilegiando las preguntas orientadas en el conocimiento de un modelo de enseñanza de los derechos humanos, lo que establece la Ley General de Educación Superior al respecto, la percepción de la importancia de contar con un modelo de enseñanza en la materia, el avance de la UAT en la implementación de los derechos humanos en los programas educativos, el reconocimiento de las recomendaciones de Organismos (ANUIES, DGESU, COPAES, entre otros) que existen en la materia, principales impactos en la implementación del modelo y la necesidad de implementación en el contexto actual.

Lo anterior para la conformación de una base de datos que contenga información cualitativa y cuantitativa de la población beneficiada, a través de la concentración y captura de la información que resulte de cada una, de esta forma, se pudo vislumbrar en el contexto actual la necesidad de implementación de un modelo de enseñanza de los derechos humanos en la totalidad de los campus que conforman la Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Posteriormente se trabajó en un video, en el cual se determinó la conceptualización de un modelo de enseñanza de los derechos humanos, antecedentes, importancia, lo que determina la Ley General de Educación Superior, los principales avances de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en ese sentido, el análisis de las recomendaciones existentes por parte de ANUIES, DGESU, COPAES, el principal impacto en la implementación del modelo de enseñanza de los derechos humanos y la necesaria implementación en el contexto actual, como parte de la divulgación comprometida desde el inicio del proyecto de investigación, con el objetivo de dar a conocer lo estudiado, analizado a lo largo de la experiencia y trayectoria laboral, académica en materia de derechos humanos y derechos universitarios.

Así mismo la elaboración de página web, que permitió el acceso y disposición del contenido de los avances y resultados de la investigación, se requirió de la contratación de persona especializada en la materia para que estableciera el diseño, realización y dominio del sitio, el cual es alimentado de forma periódica para mantener actualizada la información.

Otro de los productos comprometidos es el Webinar: Enseñanza de los Derechos Humanos, se llevaron a cabo uno por cada dependencia académica, en total 24 escuelas, facultades y unidades académicas de educación superior y 4 preparatorias de educación tipo media superior, la principal finalidad radicó en garantizar el acceso público de la información de la investigación y dar a conocer a la comunidad universitaria los antecedentes de los derechos humanos, los ordenamientos normativos que los establecen y la importancia de contar con un modelo educativo que responda a las necesidades educativas actuales.

De igual forma se estuvo trabajando en una ponencia y en el mes de agosto se presentó bajo el título: La Enseñanza de los Derechos Humanos en las Instituciones de Educación Superior, en el I Congreso Internacional de Responsabilidad Social y XVIII Coloquio Internacional sobre Políticas Sociales Sectoriales Responsabilidad social hacia un nuevo paradigma de bien-

estar social y corresponsabilidad empresarial, dentro del Eje Temático: Grupos Vulnerables: Derechos Humanos, evento organizado por la Facultad de Trabajo Social y Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

En lo que respecta a la elaboración de Manuales se diseñaron los Manuales de estudio para estudiantes de tipo media superior y Manuales de estudio para estudiantes de tipo superior y Lineamientos de enseñanza-aprendizaje en D.H. para docentes, a fin de facilitar el estudio del contenido del modelo de enseñanza de los derechos humanos y la comprensión de la enseñanza de los derechos humanos en la impartición de cátedra. Así mismo se establecieron los contenidos del tríptico con la conceptualización de los temas primordiales del Modelo de enseñanza – aprendizaje.

Finalmente se otorgó entrevista en programa de radio de la IES denominado: Mentes Universitarias, el citado programa acerca a la parte humana de las personalidades sobresalientes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, permitiendo con ello la difusión de los proyectos de investigadoras e investigadores en la Institución de Educación Superior, el cual es transmitido al público en general.

En colaboración con estudiante becario de la investigación, se procedió a realizar el estudio y análisis de diversos temas para la elaboración y publicación del Artículo científico titulado Construcción de un modelo de enseñanza de los derechos humanos para su aplicación en las Instituciones de Educación Superior, congruente con la Ley General de Educación Superior en México, en revista indexada: Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, a fin de dar a conocer a la comunidad científica el modelo de enseñanza de los derechos humanos, congruente a la nueva Ley General de Educación Superior.

Además, se publicó un capítulo de libro denominado: Enseñanza de los derechos Humanos en la UAT con Perspectiva de Género, para dar a conocer a la comunidad científica el modelo de enseñanza de los derechos humanos, su originalidad y pertinencia en las Instituciones de Educación Superior, resultado del trabajo presentado en el VI Congreso de Investigadoras del SNII y de Iberoamérica 2022, cuya sede fue la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

El modelo de enseñanza de los derechos humanos se diseñó en la Unidad de Enseñanza Aprendizaje, estructurado de tal forma que facilite la comprensión de los temas primordiales en materia de derechos humanos y derechos universitarios, los cuales son fundamentales para un aprendizaje integral.

Es a raíz de todo este trabajo comentado que se desarrollaron los contenidos de libro para dar a conocer el modelo de enseñanza de los derechos humanos y su posterior publicación por el apoyo de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas que tiene la firme convicción de que traerá consigo un sinnúmero de beneficios para quienes deseen adquirir conocimientos y capacitación en materia de derechos humanos, al ser una herramienta teórica y práctica que aborda temas de justicia, igualdad y respeto.

CONCLUSIONES

La investigación permite demostrar que la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas, manifiesta su preocupación actual y constante sobre el cumplimiento de los derechos humanos, la búsqueda de la igualdad y la implementación de la perspectiva de género en todas sus acciones. Ha comenzado a transitar hacia esa dirección impulsando de manera respetuosa, la perspectiva de género, enfatizando la búsqueda de la igualdad y la equidad, a través de la apertura de espacios para que mujeres y hombres participen en todas las funciones y actividades que constituyen la vida estudiantil.

El respeto por la cultura de la igualdad de género se difunde a través de acciones tales como la inclusión de la perspectiva de género en las políticas educativas, en los avances y desafíos y protocolo existente para la atención de violencia de género. Experiencias y retos, solo por mencionar algunas. La implementación de un modelo educativo basado en derechos humanos, traerá consigo un sinnúmero de beneficios para estudiantes, personal docente y administrativo, se disminuirán situaciones adversas como la presencia de roles y estereotipos que reproducen la desigualdad de género; la brecha de género existente; la falta de conocimientos y capacitación bajo la perspectiva de género a las diversas poblaciones o grupos vulnerables que integran la comunidad estudiantil; la presencia de violencia de género, acoso y hostigamiento sexual; el no respeto y reconocimiento de los derechos humanos de la diversidad afectivo – sexual e identidad de género; la presencia de discriminación por razón de género; ausencia de igualdad de género en las prácticas educativas, en los planes y programas educativos; ausencia de igualdad de género en ordenamientos normativos y procedimientos, así como la presencia de sexismo y uso de lenguaje masculino genérico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2016). *Carta Universitaria Compromiso por los Derechos Humanos*. <https://archivos.ceti.mx/www-ceti/ANUIES.pdf>
- Garza, M. (2021). *Sistema Nacional e Internacional de Derechos Humanos*, Editorial Tirant Lo Blanch.
- H. Congreso de la Unión, Cámara de Diputados México. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <http://www.diputados.gob.mx>
- Institut de Drets Humans de Catalunya. (2010). *Derechos Humanos Emergentes*. <https://www.idhc.org/arxius/recerca/1416908235-DrHuEmergents-web-red.pdf>
- Institut de Drets Humans de Catalunya. (2005). *Proyecto de Carta de Derechos Humanos Emergentes, Los derechos humanos en un mundo globalizado*. https://catedraunescodh.unam.mx//catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/1_d_h/1.pdf

- Rabasa, E. (2018). *La Doctrina General de los Derechos Humanos y las Garantías Individuales*.
<https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-de-baja-california/derechos-humanos/3-la-doctrina-general-de-los-derechos-humanos-y-las-garantias-individuales/1696730>
- Rodríguez M. A. (2011). *Origen, evolución y positivización de los derechos humanos*, Comisión Nacional de los Derechos Humanos, México.
- Soberanes F. J. (2006). *Sobre el origen de los derechos humanos*. Revista del Centro Nacional de Derechos Humanos, número 1, año 1, México.
- Torres H. R. (2005). *El Ombudsman en el Estado de Tamaulipas naturaleza y competencia*, Editado por la CODHET. Tamaulipas, México.
- Vidaurri A. M. y Soriano F. J. (2009). *Derechos humanos: concepto y fundamentos*. Revista Defensores universitarios, Vol. I. Núm. 1 enero-junio, León Gto. México.

PREFERENCIAS EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: CARACTERIZACIÓN Y COMPARACIÓN DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA POR DISCIPLINA

Clave del trabajo: I_049

Alma Verena Solis Solis*

Universidad Tecnológica Linares. Linares, Nuevo León México.

María Teresa Rivera Morales

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo, Coahuila México.

Edgar Aguirre Sifuentes

Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo, Coahuila México.

*correo electrónico: teresa.rivera@uadec.edu.mx

RESUMEN

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se han ido insertando en todos los ámbitos de nuestra vida incluidos en la educación, de tal forma que ha aumentado el uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), siendo espacios creados con la ayuda de la tecnología para facilitar el proceso de aprendizaje. El objetivo del estudio fue Identificar cuáles son las características de los entornos virtuales de aprendizaje, comparando la opinión de los estudiantes dependiendo de su disciplina. El estudio investigación es de carácter cuantitativa de tipo transversal, utilizando un muestreo aleatorio simple, teniendo como muestra 257 estudiantes de la Universidad Tecnológica Linares. En el análisis comparativo t de Student se encontró diferencias significativas entre las preferencias de las estrategias de enseñanza dependiendo de la disciplina que estudian. Lo antes mencionado permitió ampliar la información que existe acerca de las características que deben tener los entornos virtuales de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE:

Entornos virtuales de aprendizaje, estrategias de enseñanza, universitarios.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies have been inserted into all areas of our lives, including education, such that the use of Virtual Learning Environments (VLEs) has increased. These are spaces created with the help of technology to facilitate the learning process. The objective of the study was to identify the characteristics of virtual learning environments, comparing students' opinions based on their discipline. This research study is quantitative and cross-sectional, using simple random sampling, with a sample of 257 students from the Universidad Tecnológica Linares. A comparative analysis (t- Student) found significant differences in teaching strategy preferences based on the discipline studied. The analysis allowed us to expand the existing information on the characteristics that virtual learning environments should have.

KEYWORDS:

Virtual learning environments, teaching strategies, university students.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo acelerado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha transformado de manera significativa los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. En particular, los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) se han consolidado como espacios digitales que permiten gestionar contenidos, facilitar la interacción entre estudiantes y docentes, y promover el aprendizaje autónomo, colaborativo y flexible (Kovtoniuk et al., 2022). Estas plataformas, frecuentemente implementadas a través de sistemas de gestión del aprendizaje como Moodle, Canvas o Google Classroom, han adquirido mayor relevancia tras la pandemia por COVID-19, posicionándose como elementos estructurales del modelo educativo contemporáneo (Frontiers, 2025).

Desde una perspectiva pedagógica, los EVA deben diseñarse considerando principios del aprendizaje constructivista, donde el estudiante construye el conocimiento a partir de experiencias significativas, apoyadas por estrategias didácticas pertinentes al contenido y contexto disciplinar (Jonassen, 1999; Bartolomé et al., 2020). La revisión de Verma et al. (2023) demuestra que los entornos virtuales bien diseñados no solo incrementan la motivación y el compromiso académico, sino que también impactan positivamente en el rendimiento, particularmente cuando las actividades están alineadas con las necesidades del área de formación.

En este sentido, las estrategias de enseñanza empleadas en entornos virtuales deben considerar la especificidad disciplinar. Investigaciones recientes muestran que los estudiantes de áreas tecnológicas, como la ingeniería, se benefician más de metodologías activas que

incorporan simulaciones, laboratorios caseros y creación de videos, lo cual mejora la autoeficacia y el desempeño (Álvarez Ariza, 2024). Por otro lado, en disciplinas sociales o educativas, los estudiantes valoran estrategias como lluvia de ideas, foros de discusión y consultas con el docente, que fomentan la reflexión crítica y la interacción horizontal (Ramírez-Montoya et al., 2020; Wei et al., 2025).

Además, en el contexto global de transición hacia la Educación 5.0, se han identificado nuevas demandas en los entornos virtuales, como la personalización mediante inteligencia artificial, el microaprendizaje móvil y el análisis de datos para adaptar los contenidos a los estilos de aprendizaje (El País, 2025; Javeriana, 2023). Estas tendencias reflejan una creciente necesidad de que los docentes universitarios no solo dominen las herramientas digitales, sino que también diseñen experiencias significativas y diferenciadas por campo de conocimiento.

No obstante, existe una brecha en la investigación sobre cómo varían las preferencias estudiantiles respecto a las características de los EVA y las estrategias pedagógicas según la disciplina académica, especialmente en contextos de universidades tecnológicas regionales en México. Abordar esta problemática resulta fundamental para garantizar una educación superior pertinente, inclusiva y centrada en el estudiante.

Por ello, el objetivo de este estudio fue identificar las características que los estudiantes consideran deseables en los entornos virtuales de aprendizaje, así como las estrategias de enseñanza que valoran más, realizando una comparación según la disciplina académica que cursan. A partir de un enfoque cuantitativo y comparativo, se buscó generar evidencia empírica que oriente el diseño instruccional y contribuya a mejorar la calidad de los procesos formativos en ambientes mediados por tecnología.

METODOLOGÍA

El objetivo del estudio fue Identificar cuáles son las características de los entornos virtuales de aprendizaje, que los estudiantes prefieren desde su perspectiva, comparando la opinión dependiendo de su disciplina. La población objetivo estuvo constituida por estudiantes de la Universidad Tecnológica Linares. Se seleccionó una muestra no probabilística de 257 estudiantes, utilizando el método de muestreo por conveniencia, representando una distribución equilibrada de género: 124 hombres (51.75%) y 133 mujeres (48.25%). La edad de los participantes varió entre 17 y 45 años, lo que permitió incluir tanto estudiantes jóvenes como adultos en diferentes etapas de formación académica. En lo referente a la carrera a la que pertenecen los estudiantes 105 son de la Licenciatura en educación, 70 estudian la Ingeniería en Agricultura, 47 cursan la ingeniería en Mantenimiento industrial, 35 son de la Ingeniería en Desarrollo y gestión de software.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente análisis se da lectura a los estadígrafos: Muestra (n), Mínimo (Min), Máximo (Max), Media (X), Desviación estándar (S), Asimetría (As), Curtosis (K), Coeficiente de Variación (CV) y Puntaje Z (Z). En este nivel se trabajó con un error máximo permitido $p \geq 0.05$, se establecen límites de normalidad para ubicar los promedios de las variables mediante el uso de media de medias (XX) es decir, el valor de la media de medias más una desviación estándar (Ls) y el valor de la media de medias menos una desviación estándar (Li).

En la Tabla 1 se puede observar la distribución de Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Características entornos virtuales de aprendizaje, en lo que respecta al análisis de media de medias se observa que las variables *Cómoda al utilizarla*, *La plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios* y *Presente instrucciones claras*, superan el límite superior, mientras que las variables *Los exámenes sean virtuales*, *Los usuarios no necesiten estar presentes al mismo tiempo* y *Sea de baja inversión*, estas variables se encuentran por debajo de los límites inferiores, mientras que las variables *La plataforma se actualice para mejorar su funcionalidad*, *Se adapte a los cambios*, *Fácil acceso desde cualquier dispositivo*, *La plataforma sea fácil de utilizar para interactuar*, *Se fomente la participación entre usuarios*, *El diseño visual de la plataforma sea atractivo*, *Sea flexible*, *La plataforma consume un menor número de datos móviles*, *Se de la retroalimentación entre usuarios* y *Los usuarios estén presentes al mismo tiempo*, se encuentran dentro de los límites de la normalidad.

Por lo que se infiere que los estudiantes al utilizar una plataforma educativa como entorno virtual de aprendizaje, prefieren que sea cómoda al utilizarla, funcione correctamente con un gran número de usuarios y presente instrucciones claras, y en menor medida consideran importantes otras características como que sea de baja inversión, los usuarios no requieran estar al mismo tiempo y la aplicación de exámenes virtuales.

Los valores de la desviación estándar en las variables *cómoda al utilizarla y la plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios y presente instrucciones claras*, muestran buena estabilidad ya que se alejan poco de su media, mientras que las variables *Los usuarios estén presentes al mismo tiempo* y *Sea de baja inversión*, manifiestan una mayor lejanía de la media. Por su parte, la distribución de los datos posee una asimetría negativa, ya que todas las variables poseen asimetría negativa lo que indica que el conglomerado se basó en los valores altos de la escala.

En lo referente al coeficiente de variación en la mayoría de las variables, existe homogeneidad entre las respuestas al presentarse valores inferiores a 0.33, por lo cual se comportan como un solo grupo de opinión. En tanto que en la variable *Sea de baja inversión*, existe heterogeneidad entre las respuestas al comportarse como dos grupos de opinión ya que presentan

valores mayores de 0.33. Los valores del puntaje Z indican que todas las variables son mayores a 1.96 lo que indica que su resultado se puede extrapolar a poblaciones con características semejantes o análogas.

Tabla 1
Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Características

	n	X	Md	Mo	Min	Max	SD	CV	As	K	Z
Cómoda al utilizarla.	257	8.77	9.00	10.00	2.00	10.00	1.64	18.67	-1.50	1.81	5.36
La plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios.	257	8.76	9.00	10.00	1.00	10.00	1.67	19.05	-1.73	2.99	5.25
Presente instrucciones claras.	257	8.73	9.00	10.00	0.00	10.00	1.70	19.44	-1.91	4.56	5.14
La plataforma se actualice para mejorar su funcionalidad.	257	8.68	9.00	10.00	0.00	10.00	1.86	21.47	-2.10	5.00	4.66
Se adapte a los cambios.	257	8.66	9.00	10.00	1.00	10.00	1.74	20.07	-1.69	2.89	4.98
Fácil acceso desde cualquier dispositivo.	257	8.64	10.00	10.00	0.00	10.00	2.06	23.87	-1.99	3.94	4.19
La plataforma sea fácil de utilizar para interactuar.	257	8.62	9.00	10.00	0.00	10.00	1.92	22.26	-1.90	4.11	4.49
Se fomente la participación entre usuarios.	257	8.56	9.00	10.00	1.00	10.00	1.86	21.76	-1.67	2.43	4.60
El diseño visual de la plataforma sea atractivo.	257	8.51	9.00	10.00	0.00	10.00	1.94	22.77	-1.65	2.42	4.39
Sea flexible.	257	8.45	9.00	10.00	0.00	10.00	2.13	25.16	-1.91	4.00	3.97
La plataforma consuma un menor número de datos móviles.	257	8.30	9.00	10.00	0.00	10.00	2.32	27.94	-1.77	2.97	3.58
Se de la retroalimentación entre usuarios.	257	8.29	9.00	10.00	0.00	10.00	1.96	23.60	-1.48	2.44	4.24
Los usuarios estén presentes al mismo tiempo.	257	8.10	9.00	10.00	0.00	10.00	2.18	26.87	-1.30	1.18	3.72
Los exámenes sean virtuales.	257	8.00	9.00	10.00	0.00	10.00	2.45	30.68	-1.45	1.63	3.26
Los usuarios no necesiten estar presentes al mismo tiempo.	257	8.00	9.00	10.00	0.00	10.00	2.37	29.64	-1.50	1.92	3.37
Sea de baja inversión.	257	7.25	8.00	Múltiple	1.00	10.00	2.73	37.72	-1.24	1.07	2.65

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 2 se puede observar la distribución de Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Estrategias de Enseñanza, en lo que respecta al análisis de media de medias se observa que las *Usar videos tutoriales*, *Realizar ejercicios prácticos en grupo*,

Lluvia de ideas y Realizar consultas, estas variables se encuentran por arriba de los límites superiores, en lo que respecta a las variables *Exposición por estudiantes, Tablón de anuncios, Debate, Mesa redonda y Juegos*, se encuentran por debajo de los límites inferiores, mientras que las variables *Preguntas al grupo, Portafolio de evidencias, Trabajo en equipos, Lectura comentada y Estudio de casos*, se encuentran dentro de los límites de la normalidad.

Por lo que se infiere que los estudiantes al utilizar los entornos virtuales de aprendizaje consideran que las estrategias de enseñanza que se relacionan más con los entornos virtuales en mayor medida son realizar consultas, usar videos tutoriales, realizar ejercicios prácticos y lluvia de ideas, en menor medida consideran la exposición por estudiantes, realizar debates, mesa redonda y juegos, y el uso del tablón de anuncios de la plataforma. Por lo tanto, dentro de los entornos virtuales de aprendizaje se deben utilizar en mayor medida los video tutoriales y el realizar consultas de parte de los estudiantes como técnicas de enseñanza.

Los valores de la desviación estándar en las variables *Realizar consultas y usar videos tutoriales*, muestran buena estabilidad ya que se alejan poco de su media, mientras que las variables *Juegos y tablón de anuncios*, manifiestan una mayor lejanía de la media. Por su parte, la distribución de los datos posee una asimetría negativa, ya que todas las variables poseen asimetría negativa lo que indica que el conglomerado se basó en los valores altos de la escala.

En lo referente al coeficiente de variación en la mayoría de las variables, existe homogeneidad entre las respuestas al presentarse valores inferiores a 0.33, por lo cual se comportan como un solo grupo de opinión. En tanto que en las variables *Mesa redonda, y Juegos*, existe heterogeneidad entre las respuestas al comportarse como dos grupos de opinión ya que presentan valores mayores de 0.33.

Los valores del puntaje Z indican todas las variables son mayores a 1.96 lo que indica que su resultado se puede extrapolar a poblaciones con características semejantes o análogas.

Tabla 2
Medidas de tendencia central y variabilidad de la variable compleja Estrategias de Enseñanza

	n	X	Md	Mo	Mín	Max	SD	CV	As	K	Z
Usar videos tutoriales.	254	8.57	9.00	10.00	0.00	10.00	1.94	22.65	-1.93	4.17	4.42
Realizar ejercicios prácticos en grupo.	257	8.39	9.00	10.00	0.00	10.00	2.14	25.51	-2.07	4.64	3.92
Lluvia de ideas.	257	8.30	9.00	10.00	0.00	10.00	2.14	25.81	-1.80	3.56	3.87
Realizar consultas	255	8.27	9.00	10.00	0.00	10.00	2.07	25.03	-1.57	2.46	3.99
Preguntas al grupo.	257	8.09	9.00	10.00	0.00	10.00	2.33	28.78	-1.60	2.36	3.47
Portafolio de evidencias.	255	8.07	9.00	10.00	0.00	10.00	2.38	29.51	-1.54	1.99	3.39
Trabajo en equipos.	254	8.06	9.00	10.00	0.00	10.00	2.41	29.86	-1.66	2.55	3.35
Lectura comentada.	255	7.99	9.00	10.00	0.00	10.00	2.27	28.39	-1.56	2.42	3.52
Estudio de casos.	256	7.78	8.00	10.00	0.00	10.00	2.47	31.76	-1.52	1.95	3.15

Exposición por estudiantes.	255	7.66	8.00	10.00	0.00	10.00	2.58	33.67	-1.30	1.12	2.97
Tablón de anuncios.	253	7.64	8.00	10.00	0.00	10.00	2.55	33.43	-1.37	1.52	2.99
Debate.	257	7.59	8.00	10.00	0.00	10.00	2.56	33.81	-1.27	1.17	2.96
Mesa redonda.	257	7.58	8.00	10.00	0.00	10.00	2.61	34.44	-1.33	1.39	2.90
Juegos.	256	7.51	8.00	10.00	0.00	10.00	2.66	35.47	-1.26	1.08	2.82

Nota. Elaboración propia

Con el propósito de observar diferencias significativas entre los datos generales en contraste con los ejes de la investigación se realiza un análisis a través de la Prueba T de Student para muestras independientes y la prueba de Levene, con un nivel de confianza del 95% y un valor probable de error menor a 0.05 ($p < 0.05$).

Se realiza un estudio de medias a través de la Prueba T de Student para muestras independientes, definiendo como hipótesis nula H_0 = no existen diferencias significativas entre los grupos de comparación, al igual que la hipótesis alternativa H_1 = existen diferencias significativas entre los grupos de comparación.

Asimismo, se realiza la prueba de Levene para el estudio de varianzas $p > 0.05$, donde el valor de la hipótesis nula H_0 = las varianzas de los conjuntos son iguales y la hipótesis alternativa H_1 = las varianzas de los conjuntos son diferentes. Los resultados de interés para el trabajo son aquellos en donde la Prueba T de Student indique la existencia de diferencias significativas entre los grupos de comparación y que, al mismo tiempo, la prueba de Levene muestre que existe una igualdad de varianzas entre los mismos. A continuación, se presentan las lecturas e inferencias correspondientes de los análisis comparativos.

En la tabla 3 Análisis comparativo t de Student// Disciplina que estudia vs Características de las plataformas, se observan 15 variables de las variables, con diferencias significativas respecto a la variable disciplina que estudias. Se encontró diferencia significativa entre los estudiantes que cursan la Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida, y la Licenciatura en Educación, y las variables *La plataforma sea fácil de utilizar para interactuar, Sea flexible, Se adapte a los cambios, La plataforma se actualice para mejorar su funcionalidad, Presente instrucciones claras, La plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios, Se de la retroalimentación entre usuarios, La plataforma consume un menor número de datos móviles, Comoda al utilizarla, Fácil acceso desde cualquier dispositivo, Se fomente la participación entre usuarios y Los exámenes sean virtuales.*

De acuerdo con lo anterior se puede inferir que los estudiantes que cursan la Licenciatura en educación, en cuanto a las características que consideran que debe tener un entorno virtual de aprendizaje, consideran en mayor medida que es importante que la plataforma sea fácil de utilizar para interactuar presentando instrucciones claras, siendo flexible y adaptándose a los cambios, actualizándose constantemente para mejorar su funcionalidad, además

consideran pertinente que la plataforma utilizada funcione correctamente sin importar el número de usuarios y permita la retroalimentación entre los participantes, consumiendo el menos número de datos móviles y siendo de fácil acceso desde cualquier dispositivo. Lo anterior en comparación a los estudiantes de la Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida, que consideran que estos aspectos interfieren en menor medida en los entornos virtuales de aprendizaje.

Tabla 3
Análisis comparativo t de Student // Disciplina que estudia vs Características de las plataformas

	Media Agricultura	Media Educación	t	Prueba df	p	Levene
La plataforma sea fácil de utilizar para interactuar.	8.11*	9.04*	-3.1	172.0	0.00	12.5
Sea flexible.	7.80*	8.97*	-3.6	173.0	0.00	11.3
Se adapte a los cambios.	8.30*	9.11*	-3.3	173.0	0.00	14.6
La plataforma se actualice para mejorar su funcionalidad.	8.30*	9.00*	-2.4	172.0	0.02	9.0
Presente instrucciones claras.	8.36*	9.17*	-3.4	173.0	0.00	14.2
La plataforma funcione correctamente con un gran número de usuarios.	8.51*	9.10*	-2.5	172.0	0.01	12.2
El diseño visual de la plataforma sea atractivo.	8.29	8.82	-1.7	173.0	0.09	2.0
Se de la retroalimentación entre usuarios.	8.04*	8.71*	-2.3	171.0	0.02	4.8
La plataforma consuma un menor número de datos móviles.	7.89*	8.76*	-2.6	173.0	0.01	4.0
Comoda al utilizarla.	8.34*	9.19*	-3.5	173.0	0.00	15.1
Fácil acceso desde cualquier dispositivo.	8.33*	9.06*	-2.5	173.0	0.02	8.0
Se fomente la participación entre usuarios.	8.27*	9.00*	-2.7	173.0	0.01	6.0
Los usuarios no necesiten estar presentes al mismo tiempo.	7.91	8.27	-1.0	171.0	0.32	0.8
Los usuarios estén presentes al mismo tiempo.	7.80	8.33	-1.6	172.0	0.10	0.7
Los exámenes sean virtuales.	7.47*	8.30*	-2.1	173.0	0.04	3.3

Nota. Elaboración propia

En la tabla 3 Análisis comparativo t de Student// Disciplina que estudia vs Técnicas de enseñanza, se observan 14 variables de las variables, con diferencias significativas respecto a la variable disciplina que estudias. Se encontró diferencia significativa entre los estudiantes que cursan la Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida, y la Licenciatura en Educación, y las variables *Realizar consultas*, *Usar videos tutoriales*, *Portafolio de evidencias* y *Lluvia de ideas*.

De acuerdo con lo anterior se puede inferir que los estudiantes que cursan la Licenciatura en educación, en cuanto a las técnicas de enseñanza que consideran se deben utilizar en

un entorno virtual de aprendizaje, comentan en mayor medida que es importante que el docente en sus clases implemente el realizar consultas, proyectar videos tutoriales, el portafolio de evidencias, y la lluvia de ideas al iniciar la clase. Lo anterior en comparación a los estudiantes de la Ingeniería en Agricultura Sustentable y Protegida, que consideran que estos aspectos interfieren en menor medida en los entornos virtuales de aprendizaje.

Tabla 4
Análisis comparativo t de Student // Disciplina que estudia vs Técnicas de enseñanza

	Media Agricultura	Media Educación	t	Prueba df	p	Levene
Realizar consultas	7.80	8.65*	-2.64	171.00	0.01	6.83
Usar videos tutoriales.	7.96	9.01*	-3.53	170.00	0.00	26.63
Realizar ejercicios prácticos en grupo.	8.07	8.67	-1.84	173.00	0.07	3.02
Mesa redonda.	7.61	7.54	0.17	173.00	0.86	0.03
Debate.	7.57	7.75	-0.45	173.00	0.66	0.11
Exposición por estudiantes.	7.65	7.93	-0.73	171.00	0.47	0.40
Portafolio de evidencias.	7.94	8.66*	-2.19	171.00	0.03	4.07
Preguntas al grupo.	7.91	8.45	-1.59	173.00	0.11	0.72
Lluvia de ideas.	8.00	8.75*	-2.45	173.00	0.02	4.92
Tablón de anuncios.	7.30	7.82	-1.21	169.00	0.23	0.04
Estudio de casos.	7.63	8.00	-0.97	172.00	0.33	1.12
Juegos.	7.13	7.85	-1.72	172.00	0.09	0.05
Trabajo en equipos.	8.16	8.23	-0.20	170.00	0.84	0.11
Lectura comentada.	7.91	8.30	-1.16	172.00	0.25	1.21

Nota. Elaboración propia

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación permiten comprender con mayor claridad las preferencias estudiantiles respecto a las características funcionales de los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) y las estrategias de enseñanza más valoradas en dichos entornos, diferenciando por disciplina académica. De manera consistente, los estudiantes manifestaron una alta valoración por plataformas que sean cómodas, funcionales con gran número de usuarios y que presenten instrucciones claras, elementos que coinciden con los principios de usabilidad y accesibilidad destacados por Kovtoniuk et al. (2022) y Verma et al. (2023). Estos resultados subrayan la importancia de contar con entornos digitales bien diseñados que favorezcan la autonomía, la claridad de navegación y la eficiencia tecnológica.

Asimismo, las estrategias de enseñanza más valoradas fueron el uso de videos tutoriales, la realización de ejercicios prácticos en grupo, la lluvia de ideas y las consultas al docente. Estas estrategias no solo promueven el aprendizaje activo, como lo señalan Álvarez Ariza (2024) y Bartolomé et al. (2020), sino que también se alinean con modelos pedagógicos centrados en

el estudiante, en los que se estimula la participación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

De forma específica, se identificaron diferencias significativas entre estudiantes de disciplinas como Educación y Agricultura Sustentable, lo que confirma la necesidad de adaptar las estrategias y herramientas digitales a las demandas específicas de cada campo del conocimiento. Esto refuerza la tesis de que no existe un único modelo de enseñanza eficaz en entornos virtuales, sino que su diseño debe responder a la especificidad disciplinar y a las competencias esperadas en cada área (Ramírez-Montoya et al., 2020).

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos permiten plantear varias implicaciones relevantes. En primer lugar, es necesario fortalecer la formación docente en el uso pedagógico de herramientas digitales, no solo desde lo técnico, sino desde la reflexión didáctica sobre el qué, el cómo y el para qué de cada estrategia utilizada. En segundo lugar, los hallazgos sugieren que el diseño de los EVA debe realizarse con enfoque centrado en el usuario, privilegiando la flexibilidad, la adaptabilidad y la interacción significativa, principios alineados con las tendencias hacia la Educación 5.0 (El País, 2025).

REFERENCIAS

- Álvarez Ariza, A. (2024). *Aprendizaje activo en ingeniería con medios digitales durante la educación remota*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2406.00895>
- Bartolomé, A. R., Cervera, M. G., & Martínez, F. (2020). La educación post-COVID: reflexiones sobre entornos virtuales de aprendizaje. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(2), 5–25. <https://doi.org/10.4995/redu.2020.14217>
- El País. (2025, mayo 11). De camino a la educación 5.0. *Extra Formación*. <https://elpais.com/extra/formacion/2025-05-11/de-camino-a-la-educacion-50.html>
- Frontiers in Education. (2025). *Student preferences and effectiveness of virtual and hybrid learning in post-COVID higher education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2025.1522905/full>
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models* (Vol. 2, pp. 215–239). Lawrence Erlbaum Associates.
- Javeriana. (2023). Microaprendizaje como estrategia de innovación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16(36). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/34399>
- Kovtoniuk, Y., Shtets, I., & Basarab, A. (2022). Virtual learning environments: Major trends in the use of modern digital technologies in higher education. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/361834775>

- Ramírez-Montoya, M. S., Rodríguez-Arroyo, J. A., & García-Peñalvo, F. J. (2020). La personalización del aprendizaje en entornos virtuales en la educación superior. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21, e21814. <https://doi.org/10.14201/eks.21814>
- Verma, S., Agarwal, R., & Singh, T. (2023). Exploring the impact of virtual learning environments on student engagement and academic achievement. *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/publication/375720752>
- Wei, W., Gao, M., & Kim, Y. (2025). *Presence in immersive learning: A review of VR education research from 2013 to 2023*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2504.13845>

PROCEDER METODOLÓGICO DIRIGIDO A LA ESPECIALIZACIÓN DEL MÉDICO DE FAMILIA EN EL PROCESO DE ORIENTACIÓN

Clave del trabajo: I_050

Dr.C. Massiel Machado Díaz^{1*}

¹ Policlínico Universitario Ignacio Agramonte y Loynaz, Camagüey, Camagüey.

*correo electrónico: mdiaz.cmw@infomed.sld.cu

RESUMEN

Introducción: La Especialización de la Medicina Familiar requiere de un instrumento que posibilite la organización del proceso en contenidos esenciales como la orientación familiar. **Objetivo:** Determinar las acciones correspondientes al proceder metodológico que permita la integración de los contenidos necesarios para brindar la orientación familiar. **Métodos:** Se emplearon los métodos inductivo-deductivo, el análisis documental y la modelación. **Resultados:** La evidencia señala la importancia del proceder metodológico dentro del proceso de especialización en Medicina Familiar como instrumento organizativo para adquirir los elementos necesarios con el objetivo de brindar una orientación a las familias de las comunidades. **Conclusiones:** El desarrollo de acciones y tareas contenidas en el proceder metodológico permitió organizar el proceso educativo en la especialización de la Medicina Familiar para adquirir las habilidades que permitan del desarrollo de la orientación a las familias en la solución de los problemas de salud de la comunidad.

ABSTRACT

Introduction: The Specialization of Family Medicine requires an instrument that enables the organization of the process in essential contents such as family orientation. **Objective:** Determine the actions corresponding to the methodological procedure that allows the integration of the contents necessary to provide family guidance. **Methods:** Inductive-deductive methods, documentary analysis and modeling were used. **Results:** The evidence points out the importance of the methodological procedure within the specialization process in Family Medicine as an organizational instrument to acquire the necessary elements with the objective of providing guidance to families in the communities. **Conclusions:** The development of actions and tasks contained in the methodological procedure allowed us to

organize the educational process in the specialization of Family Medicine to acquire the skills that allow the development of guidance to families in solving the health problems of the community.

PALABRAS CLAVE:

Proceder metodológico, Especialización, Medicina Familiar, Orientación familiar.

KEYWORDS:

Methodological procedure, Specialization, Family Medicine, Family counseling.

INTRODUCCIÓN

La medicina familiar en Cuba surge a principio de la década de los ochenta, cuando estaban creadas las condiciones de maduración y fortalecimiento del Sistema Nacional de Salud. Se generaba así la necesidad de una transformación del modelo de servicios sanitarios por la necesidad de incrementar cualitativamente el grado de salud de la población. Para lograr cambios de actitudes y de conductas de riesgo, así como para la adopción de estilos de vida más sanos, se requería una reorientación del sistema en función de una práctica médica encaminada a facilitar el protagonismo de las acciones de promoción y protección de la salud, sobre la base del reconocimiento de la responsabilidad de las personas, las familias y la comunidad (Labrador y Cárdenas, 2007).

Estos especialistas tienen como una de sus premisas fundamentales, que la comunidad se transforme en su verdadero sujeto-objeto de las acciones de salud, que las modificaciones en los perfiles de salud-enfermedad sean el resultado no solo de los cambios conductuales individuales, sino de la adopción colectiva de un modo de vida más sano, para lo cual los fundamentos teóricos y prácticos de las ciencias sociomédicas deberán constituirse en sus herramientas de trabajo cotidiano (Álvarez y Delgado, 2023).

La familia funciona como una unidad de atención en la medicina familiar. Junto con las personas y la comunidad se conforman los escenarios principales de las acciones de salud en la formación posgraduada de Medicina Familiar, que asume así una atención integral a la persona desde el punto de vista biopsicosocial.

El abordaje del sistema de objetivos y contenidos sobre la familia y la medicina familiar en el programa de la especialidad ha evolucionado hacia su inclusión progresiva, que contribuye a perfeccionar las competencias de los egresados en el cumplimiento del ejercicio de la medicina familiar (Espin, Taureaux, Gasca, Cardona y Vega, 2021).

El trabajo de orientación familiar radica en lograr que sus miembros sepan utilizar su inteligencia y aprovechen sus potencialidades para tomar decisiones sabias que repercutan

favorablemente en su dinámica funcional, sino también que ejerzan el control sistemático, consecutivo y regulador, con la consiguiente satisfacción de las necesidades de orientación que siempre tienen las personas (Branco, Gómez y Gómez, 2022; Machado, Hernández, Sampayo, Gómez, Castañeda y Luis, 2023).

No obstante, el análisis del Programa de la Especialidad de Medicina Familiar carece de un instrumento que desde el punto de vista práctico permita dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de una guía que le posibilite a los participantes adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para el desarrollo de la orientación familiar en las comunidades, herramienta de gran utilidad para el especialista en su labor cotidiana.

La finalidad de esta investigación está orientada establecer un proceder metodológico, que permitan a los educadores y educandos que participan en el proceso de especialización perfeccionar su accionar pedagógico dentro de las actividades educativas para la orientación familiar y que permitan ampliar la comprensión de conceptos y adquirir nuevos aprendizajes relacionados con el tema, interactuando de una manera proactiva y dinámica en el proceso educativo.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo mediante una búsqueda de literatura científica con la utilización de palabras clave: procedimientos metodológicos, especialización en Medicina Familiar, orientación familiar, en las bases de datos PubMed, SciELO, mediante el motor de búsqueda Google Académico. Fueron excluidos aquellos documentos que ofrecían recomendaciones desactualizadas sobre los temas.

Además, se ejecutó un análisis del plan actual de la residencia en Medicina Familiar, así como de plan de estudios de la carrera de medicina para evaluar los contenidos de los temas que se imparten en el pregrado en correspondencia con la temática a tratar.

RESULTADOS

Los procesos metodológicos constituyen la secuencia de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, permitiendo la construcción del conocimiento de los estudiantes y son un apoyo para indicar caminos de comprensión de los objetos de estudio, orientando criterios conceptuales para determinar los procesos y procedimientos más apropiados en la elaboración de esquemas conceptuales, logrando de esta manera desarrollar en ellos una participación activa y participativa que permita mejorar el rendimiento académico (Creme, 2015).

El proceder metodológico cuenta con un sistema de pasos o acciones esenciales; cada uno se constituye en fundamento del siguiente, en la especialización del Médico Familiar (MF) para la orientación a las familias. Por su carácter flexible y contextual es posible adaptarlo a las necesidades de aprendizaje de los sujetos, facilita el camino hacia la praxis, lo hace más di-

námico y permite avanzar en la dirección deseada; estos pasos pueden manifestarse en forma de acciones y operaciones entre los que existe una relación sistémica (Rojas, 2021).

La propuesta considera cuatro acciones principales, a saber:

-Acción I: Determinación de las potencialidades y necesidades de los residentes, de los contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes de la personalidad) curriculares y contextuales, para dar tratamiento a la orientación a las familias con énfasis en el establecimiento de las relaciones multidisciplinarias e intersectoriales para la solución de problemas en la comunidad.

Operaciones.

1. Diagnóstico de la preparación de los médicos de la APS, sobre los contenidos de determinadas temáticas, de las necesidades y posibilidades del contexto para participar preventivamente en el proceso de formación de dicho profesional y en la orientación a la familia con la participación multidisciplinaria e intersectorial.
2. Establecimiento del problema a resolver, lo que contribuye a despertar el interés y disposición de los participantes.
3. Propiciar la sensibilización de los residentes hacia la superación a partir de las necesidades de salud de la población que atiende, las suyas propias referidas a la formación y de sus posibilidades para darles solución.

Tareas del profesor:

- Propiciar el análisis de la información sobre las funciones profesionales que aparecen en el programa de formación de la especialidad, en su relación con los resultados del diagnóstico, y determinar la problemática correspondiente.
- Dirigir el proceso de diagnóstico individual y grupal de conocimientos, habilidades y actitudes de los residentes, con énfasis en las vivencias vinculadas a sus contextos, así como analizar sus resultados.
- Precisar y resaltar las actitudes que deben caracterizar al especialista en Medicina Familiar y valorar su nivel de desarrollo en de estos, tomando como base los resultados del diagnóstico y la problemática identificada.

Tareas del educando:

- Diagnosticar su nivel desarrollo para realizar la orientación familiar y conocer el de sus compañeros, así como valorar los resultados del diagnóstico individual y grupal.
- Concientizar, a partir del análisis del programa de la residencia, qué se espera de él y su importancia desde lo personal y profesional, así como las condiciones personales y profesionales para dar solución a la problemática identificada.
- Precisar qué aportaciones le hace a su crecimiento personal y profesional el adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes, para brindar orientación familiar, y satis-

facilitar la calidad las necesidades de salud de la población a su cargo con la participación multidisciplinaria e intersectorial.

- Valorar las posibilidades de afrontar dicha labor, tomándose en consideración las potencialidades y debilidades o limitaciones identificadas.

Orientaciones metodológicas:

Para responder a las situaciones que dieron lugar a las dificultades es necesario aplicar los instrumentos propuestos adaptados a las necesidades de la investigación. El profesor analiza el resultado del diagnóstico para proyectar actividades individuales y grupales que beneficien el aprendizaje y el enriquecimiento personal y profesional que permita desarrollar la habilidad para la realización de las acciones; es necesaria la intervención interdisciplinaria de los miembros del colectivo de año, de los tutores, bajo la guía del profesor principal de año, y el establecimiento de la intersectorialidad. Se destaca la necesidad de tener en cuenta el resultado del diagnóstico, lo que permitirá el desarrollo de la orientación familiar liderados por los docentes.

Los residentes pueden realizar un autodiagnóstico del objeto de estudio, a la vez que puede estudiarla en sus compañeros en la docencia y en visitas a los consultorios médicos de los mismos. En este sentido se propone analizar sus resultados y posibles soluciones.

A partir del análisis de los documentos rectores y del intercambio con representantes de la comunidad, los participantes pueden expresar lo que se espera de ellos, según las características del MF y las funciones profesionales y en qué medida el desarrollo de la orientación familiar puede contribuir a desarrollarlas. Se pueden realizar entrevistas a especialistas con experiencia en el trabajo comunitario y profesores que imparten el programa de la residencia, realizar visitas a instituciones educativas del área, familias con niños con problemas de salud en su núcleo familiar que necesiten orientación, especialistas que conforman los Grupos Comunitarios de Trabajo. Ello permitirá corroborar las cualidades del MF y sus funciones profesionales en cuanto a la orientación a las familias, así como la importancia de establecer alianzas interdisciplinarias e intersectoriales y la necesidad de actuar precozmente sobre factores de riesgos asociados a problemas de salud en sus comunidades.

Para dar cumplimiento a las acciones se deben tener en cuenta los escenarios formativos ya que en dependencia de cómo se organice la clase o actividad a realizar, así será el escenario para que los profesionales expongan los resultados del diagnóstico y autodiagnóstico realizado. De acuerdo con sus potencialidades se pueden crear equipos que lideren los diferentes componentes de los procesos sustantivos para un mejor aprovechamiento y motivación por la carrera. Es importante que toda esta labor se analice por el colectivo de profesores para que exista consenso de las acciones o actividades a realizar.

-Acción II. Determinación de los contenidos en función del problema a resolver, preferentemente con enfoque preventivo.

Operaciones.

1. Determinación y valoración de los objetivos y contenidos enfatizándose en su carácter preventivo e integrador.
2. Ordenar los contenidos seleccionados atendiendo a los objetivos del año y tomando en consideración su lugar en el programa, así como cuáles le preceden y suceden, así como las relaciones multidisciplinarias e intersectoriales.
3. Determinación de las variantes metodológicas que permiten integrar las acciones que tendrán lugar para la solución del problema.

Tareas del profesor:

A partir de considerar las particularidades de los residentes y del grupo en general se debe:

- Tomar en cuenta las posibles relaciones interdisciplinarias, las funciones profesionales, las acciones educativas previstas en el programa de la especialidad y los objetivos del año en que se trabaja y el contenido que propician el trabajo para el desarrollo del proceso de orientación familiar.
- Seleccionar las vías y métodos más oportunos en cada momento, de modo que contribuya a la reflexión, la colaboración, el intercambio de experiencias y vivencias positivas que favorezcan el desarrollo personal y profesional.
- Crear situaciones de aprendizaje que vinculen las formas organizativas fundamentales de la formación del MF con la realidad objetiva o virtualmente.
- Potenciar la proactividad de los MF durante el desarrollo de las actividades como resultado de la reflexión, la solución de problemas de salud y la solución de conflictos vinculados directamente a la formación de los docentes en los escenarios que resulten beneficiosos para determinado momento.
- Potenciar, mediante diversas actividades, la investigación relacionada con la orientación a la familia de los MF y diseñar las posibles ayudas que estos necesitarían para el proceso de su orientación.

Tareas del residente:

- Valorar los posibles aportes del contenido del curso a la solución de las problemáticas, referidas a la orientación familiar y su correspondencia con sus funciones profesionales.
- Proponer actividades y vías para desarrollar las habilidades para la orientación familiar.

- Realizar investigación donde compare las experiencias adquiridas en la docencia recibida anteriormente y cómo sus contenidos y objetivos le propician su crecimiento personal y cómo contribuye al desarrollo profesional y al de la comunidad.

Orientaciones metodológicas:

Para determinar las potencialidades de los contenidos necesarios a impartir en el curso, se recomienda seleccionar los que lideren el proceso de desarrollo de la habilidad orientación familiar. En este sentido, han de considerar los que tienen mayor carga de contenido en relación con las técnicas de orientación las familias, aunque es válido aclarar que todos participan en dicho proceso. Se potenciará la contribución de los contenidos abordados al cumplimiento de las funciones profesionales y la implicación de la habilidad orientación familiar. Todos los profesores del colectivo de año deben aprovechar las potencialidades de los contenidos, de los diferentes cursos, así como los diferentes escenarios para que los residentes discernan distintas técnicas de orientación familiar.

Se ha de lograr que desde el trabajo multidisciplinar e intersectorial se contribuya al desarrollo de dicha habilidad y conseguir que sean capaces de identificar de acuerdo con el problema y a la familia cual es la técnica adecuada. Para ello se sugiere realizar un análisis que permita llegar a un consenso entre los profesores. En este análisis se deben considerar los criterios e intereses de los residentes de modo que haya una unidad de criterios en cuanto a los métodos y vías a emplear, así como las características de las comunidades, a fin de tomar las medidas de modo que todos los residentes puedan entrenarse en la atención a casos poco comunes que no se encuentran en todas las comunidades.

En este sentido, se propone la utilización de métodos colaborativos, la resolución de conflictos, la discusión entre compañeros y los juegos profesionales. Se deben tener en cuenta los procesos sustantivos para favorecer el desarrollo de la habilidad orientación familiar, así como el aprovechamiento de diferentes contextos y escenarios formativos.

Para la exposición de la contribución de las distintas disciplinas al desarrollo de la habilidad orientación familiar, se puede aprovechar el espacio áulico, en el que los estudiantes se pueden apoyar de materiales audiovisuales, de modo que se observe con mayor claridad las opiniones. También se pueden realizar en actividades de intervención educativa en la comunidad o en el colectivo territorial del Programa Educa a Tu Hijo desarrollado en el consultorio médico, de modo que el residente pueda compartir las experiencias adquiridas en la práctica educativa, a partir de los contenidos y saberes brindados por los profesores relacionados con dicha habilidad.

Los residentes pueden establecer relaciones entre los contenidos de las diferentes disciplinas y las cualidades del Mf relacionados con la orientación familiar y su impacto en la familia y miembros de la comunidad. De igual modo pueden hacer un informe sobre cómo los

objetivos y contenidos de las diferentes asignaturas contribuyen a las tareas profesionales relacionadas con la habilidad orientación familiar.

Se recomienda hacer un intercambio de experiencias en el que se exponga la influencia que han tenido las características del MF en relación con la orientación familiar para su crecimiento personal y profesional. Para dicho intercambio se puede interactuar con especialistas de experiencia en el trabajo comunitario.

-Acción III. Concreción, en la práctica profesional de las acciones anteriores, propiciándose la articulación multidisciplinaria e intersectorial del contenido de atención educativa a los residentes.

Operaciones.

1. Organización y planificación de las actividades que permitan la aplicación de los contenidos diseñados para la especialización de modo que se garantice el vínculo entre lo académico, lo laboral e investigativo.
2. Desarrollo de actividades docentes y comunitarias que permitan el establecimiento de relaciones intersectoriales para la orientación a la familia.
3. Implementación de los conocimientos adquiridos por los residentes en la práctica profesional, de modo que todos tengan la posibilidad de acceder a aquellos casos que no se encuentran en sus comunidades.

Tareas del profesor:

Durante la ejecución de las acciones se debe:

- Demostrar importancia, necesidad y la influencia de la habilidad orientación familiar en la adquisición de saberes, modos de actuación personal y profesionales, mediante diferentes vías a partir de asumir una actitud receptiva y comprometida.
- Dirigir actividades que garanticen la participación activa, colaborativa y proactiva de los residentes en las situaciones de aprendizaje que se desarrollan en los diferentes escenarios educativos, así como el vínculo de estas con la realidad de las comunidades en que laboran los mismos.
- Lograr estrecha relación entre el contenido que se trabaja en el contexto áulico con las actividades que desarrollarán durante el período en la educación en el trabajo y la evaluación de este.
- Propiciar, mediante el análisis de las vivencias, la percepción, comprensión e interpretación de las emociones, sentimientos y estados de ánimo de los sujetos, de modo que contribuya al crecimiento personal y desarrollo profesional de los residentes en su labor orientadora, de modo que favorezcan las interacciones sociales.
- Favorecer, desde los contenidos impartidos el discernimiento de las técnicas de orientación familiar.

- Garantizar que los residentes logren establecer alianzas intersectoriales y multidisciplinarias de interés para el desarrollo de una orientación familiar exitosa.
- Demostrar la importancia de la identificación de factores de riesgo asociados y del trabajo preventivo, a través de la orientación familiar para el tratamiento y solución a los problemas de salud de sus comunidades.

Tareas del estudiante:

Durante la participación en las acciones debe:

- Concientizar la influencia de los saberes, modos de actuación personal y profesionales mediante diferentes vías, en sus actitudes, de modo que garantice una actuación comprometida favorecedora del cumplimiento de sus funciones como MF.
- Discernir, desde los contenidos impartidos las distintas técnicas de orientación familiar para aplicarlas y constatar sus resultados en la familia.
- Establecer relaciones intersectoriales, desde su liderazgo, que le permitan realizar una orientación familiar integral.
- Distinguir la presencia de factores de riesgos asociados a problemas de salud, lo que le permite realizar una labor preventiva para el tratamiento precoz de dichos trastornos a través de la orientación a las familias.
- Exponer, durante las actividades prácticas, sus experiencias y vivencias en relación con el desarrollo de las habilidades para la orientación familiar, a partir de la docencia recibida anteriormente y la educación en el trabajo.
- Participar de forma colaborativa, activa y proactivamente en las situaciones de aprendizaje que tienen lugar en los diferentes escenarios educativos; propiciar el vínculo de estas con la realidad de las comunidades.
- Participar en actividades teórico – prácticas en otros consultorios, para la atención de aquellos casos que resultan poco frecuentes y por ello no se encuentran en todas las comunidades.

Orientaciones metodológicas:

Es importante contribuir al desarrollo de la orientación familiar desde diferentes contextos comunicativos, aprovechándose para ello los procesos sustantivos, de modo que contribuya al desarrollo personal y profesional. Es necesario favorecer la adquisición de vivencias para percibir, comprender e interpretar las emociones, sentimientos y estados de ánimos de los sujetos a su alrededor, así como de las familias con las que interactúa. En este sentido, se pueden realizar talleres o juegos en los que expresen sentimientos y experiencias en diferentes contextos. Se puede orientar una búsqueda investigativa y socializar información relacionada con la identificación de los factores de riesgo asociados a problemas de salud y las características de estas familias.

Es preciso tomar en consideración el resultado del diagnóstico sistemático, así como las transformaciones logradas de manera gradual, lo que posibilita el ajuste de las actividades de los residentes. Para el desarrollo de la orientación familiar se ha de tener en cuenta la relación entre la teoría y la práctica, la actividad conjunta y el papel del “otro”. Del mismo modo son importantes las acciones del Grupo de Trabajo Comunitario del área de salud.

-Acción IV: Evaluación de las transformaciones ocurridas durante la formación de los residentes. Esta acción implica una evaluación sistemática y final de los resultados que se obtienen para perfeccionar y/o enriquecer el diseño propuesto.

Operaciones:

1. Evaluar con sistematicidad el nivel de desarrollo alcanzado por los residentes para la orientación a la familia para la solución de problemas de salud detectados.

2. Valorar la orientación que le brindan los residentes a las familias de su comunidad.

Al analizar los resultados de la evaluación es importante considerar, entre otros posibles aspectos los siguientes:

- a) El desempeño profesional del residente en relación con los objetivos y contenidos planteados, evidenciado en la influencia del MF en la familia y los diversos sectores para las acciones de orientación.
- b) La autoevaluación del residente y la valoración del colectivo de Médicos Familiares y del claustro de docentes.

Tareas del profesor:

- Evaluar de forma sistemática, parcial y final el nivel de desarrollo alcanzado por los residentes para la orientación familiar a partir de su actuación personal y profesional, en los diferentes contextos. Propiciar las diversas formas de evaluación sugeridas.
- Dirigir actividades que garanticen el rediseño de acciones futuras, para acometer el trabajo con aquellos residentes que precisen continuar trabajando.
- Desarrollo del taller final donde cada residente expondrá los resultados de su labor investigativa acerca de las experiencias adquiridas sobre la orientación a las referidas familias.

Tareas del estudiante:

- Autoevaluar su nivel alcanzado para el desarrollo de la orientación familiar, en relación con las funciones profesionales y las actitudes que deben identificarlos como MF.
- Aportar información acerca del desempeño de otros Médicos Familiares que se encuentran en la residencia. Identificar nuevas actuaciones personales y profesionales.

- Valorar el tratamiento que se ha brindado por los residentes a la orientación familiar para la solución de problemas de salud.
- Exponer sus experiencias investigativas en el taller final.
- Proponer ideas que permitan, a partir de sus experiencias, rediseñar el programa dirigido a su formación en orientación familiar para la solución de problemas de salud, a partir de la integración de las áreas personal y profesional.

Orientaciones metodológicas:

Para la evaluación de los residentes se tienen en cuenta la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación que permiten valorar el desarrollo alcanzado por los residentes en relación con el proceso de orientación familiar, se propone hacerlo desde los procesos sustantivos, así como desde los escenarios formativos para lograr una mejor coherencia en sus resultados.

En el componente académico se puede apreciar desde la docencia en la participación de los diferentes tipos de clases. Se ha de propiciar que los residentes comenten sus valoraciones sobre el resultado alcanzado, a partir del desarrollo de la orientación familiar. De igual modo se pueden utilizar las bondades de los otros componentes para exponer sus criterios sobre el resultado alcanzado en cuanto al desarrollo de la orientación.

Los profesores y residentes sistemáticamente deberán evaluar los resultados y cómo estos se evidencian en las características de los mismos y las actitudes del MF desde el cumplimiento de las funciones profesionales. El resultado de las evaluaciones se debe valorar con los participantes para que concienticen sus carencias y se sensibilicen con la necesidad de cambiar sus modos de actuación.

En este sentido, se pueden realizar talleres en los que los residentes expongan sus resultados investigativos obtenidos en los diferentes escenarios formativos. Se estimula la participación de los tutores en los centros donde laboran los estudiantes para darles apoyo y prepararlos para la exposición, así como el comportamiento que ha de manifestar como parte de su proceso de formación.

CONCLUSIONES

El proceder metodológico, sus acciones y operaciones, permiten al claustro universitario el abordaje de los contenidos, específicamente en este caso a los referidos a la orientación a la familia para la solución de problemas de salud, desde una perspectiva preventiva, multidisciplinaria e intersectorial y en correspondencia con los componentes del proceso de formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez R. y González O. (2023). Los programas de especialización para el equipo básico de salud en la medicina familiar. Rev Cubana Med Gen Integr [Internet], 39(3). <http://scielo.sld>.

- cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252023000300002&lng=es. Epub 30-Sep-2023.
- Branco L., Gòmez A.L. y Gómez E. (2022). La orientación a las familias de educandos de la escuela secundaria de segundo ciclo con alteraciones en el comportamiento agresivo. *Revista Roca*, 18(3), 444-455. <https://revistas.ugd.co.cu/index.php/roca/article/view/3470>
- Cremer V.R. (2015) Procesos metodológicos y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de educación básica “Camilo Destruge”, cantón Valencia, provincia de los ríos. {Tesis de Diploma, Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador}. <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/1985>
- Espin J.C., Taureau N., Gasca E., Cardona A. y Vega A.D. (2021). La familia y la medicina familiar en la educación de posgrado en Cuba. *Educación Médica Superior*, 35 (2). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2783>
- Labrador C. y Cárdenas L. (2007). Medicina Familiar en Cuba: comienzo, presente y futuro. *Revista Atención Primaria*, 265. DOI: 10.1157/13101802
- Machado M., Hernández M.J., Sampayo I.C., Gòmez I., Castañeda R. y Luis M.E. (2023). Superación del médico general para la atención integral a niños con necesidades educativas especiales. *Revista Edumecentro*, 15(1), e2390. <http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/2390>
- Rojas R.T. (2021) Proceder metodológico para la elaboración del diagnóstico en la investigación. {PowerPoint}. www.researchgate.net/publicat.

CONSTRUCCIÓN GRUPAL EN ENTORNOS EDUCATIVOS FRENTE A LA DESAPARICIÓN FORZADA: ACOMPAÑAMIENTO DESDE EL SENTIR PARA LA REPARACIÓN INTEGRAL DE LAS VÍCTIMAS.

Clave del trabajo: I_051

Mayra Camila Pérez Riveros

Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

*correo electrónico: macaperezr@upn.edu.co

RESUMEN

La Desaparición Forzada es una vulneración a los Derechos Humanos no ajena a gran parte de la población latinoamericana: provocados por Grupos Armados Organizados o el Estado en sí mismo, afecta tanto a la víctima directa del acto como a sus seres queridos, pues son ellos quienes deben lidiar con la zozobra del paradero de la víctima y las re-victimizaciones del hecho por parte de los órganos estatales y/o la comunidad en la que habitan. Así pues, se denota la importancia de que, dentro de los ambientes educativos, se pueda generar espacios que propendan un sentido crítico y ético en el estudiantado frente la atrocidad del hecho, brindando contención para aquellos quienes viven con dicho flagelo.

Este taller se manejará en tres grandes momentos de trabajo, siendo estos: (i) una explicación sobre la Desaparición Forzada como vulneración a los derechos humanos y la problematización ética que genera; (ii) un proceso (auto)reflexivo por medio de herramientas como la escritura creativa o los procesos artísticos corporales y (iii) un espacio de construcción grupal frente a formas de contención emocional y asertividad en la resolución de conflictos. Para este fin, se tendrán en cuenta: las bases jurídicas de la Convención Interamericana de Derechos Humanos y la caja de herramientas del Centro de Memoria Histórica de Colombia; a pedagogos como: Paulo Freire, Pablo Vargas, y Ángela Bejarano, para generar la estrategia educativa estableciendo los conceptos de la ética de la memoria en condiciones de conflicto. Buscando establecer una mejora de los derechos vulnerados hacia las víctimas indirectas del conflicto, brindando garantías de memoria, justicia, verdad y reconciliación.

Se entiende que en zonas de conflicto este tipo de trabajo puede generar hostigamientos al docente, siendo problemático su desarrollo. sin embargo, abarcar el fenómeno de la Desaparición Forzada en un concepto amplio, se establece como una posición política, crítica y ética, necesaria para la mejora de la comunidad.

ABSTRACT

Enforced disappearance is a Human rights violation that is common to the Latin American population. Whether it is perpetrated by organized armed groups or by the state itself, this crime impacts not only the direct victim but also their loved ones, who must endure the anguish of uncertainty regarding the victim's whereabouts and the re-victimization inflicted by state institutions and/or the surrounding community. Therefore, it is crucial that educational settings create spaces that cultivate a critical and ethical awareness among students regarding the gravity of this crime, while also offering support to those affected by this enduring scourge.

This workshop will be conducted in three main phases: (i) an explanation of Forced Disappearance as a human rights violation and the ethical dilemmas it entails; (ii) a (self-) reflective process using tools such as creative writing or embodied artistic practices; and (iii) a collective space for developing strategies for emotional support and assertiveness in conflict resolution. To this end, the workshop will draw on: the legal framework provided by the Inter-American Convention on Human Rights and the resources of Colombia's National Center for Historical Memory. The educational strategy will be informed by pedagogues such as Paulo Freire, Pablo Vargas, Ángela Bejarano to establish the principles of an ethics of memory in contexts of conflict.

This work seeks to improve the violated rights of indirect victims of the conflict, to provide guarantees of memory, justice, truth, and reconciliation.

It is recognized that in conflict-affected regions, undertaking such work may expose educators to harassment and other forms of intimidation, thereby complicating its implementation. Nonetheless, addressing the phenomenon of Forced Disappearance through a comprehensive, critical, and ethical lens constitutes an essential political and pedagogical stance, indispensable for fostering community resilience and transformative social change.

PALABRAS CLAVE:

Conflicto armado, Ética, Educación, Memoria.

KEYWORDS:

Armed Conflict, Ethics, Education, Memory.

INTRODUCCIÓN

La Convención Internacional para la Protección de todas las personas contra las Desapariciones Forzadas, define este delito como: “el arresto, la detención, el secuestro o cualquier forma de privación de la libertad que sean obra de agentes del Estado o por personas o grupos de personas que actúan con la autorización, el apoyo, o la aquiescencia del Estado, seguida de la negativa a reconocer dicha privación de libertad o del ocultamiento de la suerte o el paradero de la persona desaparecida, sustrayéndola a la protección de la ley”¹⁰. Ha sido ratificado tanto por México como por Colombia, estableciendo como obligación del Estado la prevención, investigación y sanción, y reparación de las víctimas al ser el responsable de hacer cumplir los derechos fundamentales de sus habitantes.

No obstante, el incumplimiento de dichas obligaciones por parte del Estado no constituye una novedad, ya sea por la insuficiencia de recursos institucionales o por la persistencia de condiciones estructurales que favorecen su omisión. Tal incumplimiento se ha tornado sistemático, al punto de ser normalizado socialmente y, en algunos casos, incluso justificado mediante discursos que responsabilizan a las propias víctimas —por ejemplo, a través de expresiones como “algo debió haber hecho para que le ocurriera”—. Esta forma de revictimización no solo profundiza los procesos de exclusión y estigmatización hacia los familiares y personas cercanas a las víctimas directas, sino que también se traduce en dinámicas de violencia secundaria en diversos espacios sociales, incluidos los entornos escolares, donde puede manifestarse como acoso entre pares.

En este último, desde la labor docente, podría plantear varias esferas de cuestionamiento: ¿por qué se ha generado esa escala de normalización? ¿qué herramientas se pueden usar para generar una crítica que sea recibida por la comunidad? ¿cómo puede establecerse el cuestionamiento ético de las acciones? Y, particularmente, ¿cómo generar un espacio propicio para resolver los anteriores cuestionamientos en una clase de filosofía? En este trabajo se buscará generar una metodología que pueda resolver, por lo menos, la última pregunta establecida en este párrafo, sin generar condiciones re victimizantes a quienes hayan transitado tan dolorosa vivencia.

¹⁰ Artículo 2do de la Convención Internacional para la protección de todas las Personas contra las Desapariciones Forzadas.

METODOLOGÍA

Este trabajo se sostiene a partir de una base sólida al ser realizado por las guías encontradas en la Caja de Herramientas del Centro de Memoria Histórica de Colombia: *“Guía para maestros y maestras PORTETE El camino hacia la paz el reconocimiento de nuestra diversidad”* y *“Guía para maestros y maestras EL SALADO Montes de María, Tierra de Luchas y Contrastes”* las cuales establecen a la historia, más allá de un relato sobre un suceso anterior, como una vista al pasado que nos brinda una reflexión, usando como dinámicas recursos estéticos como el arte o la literatura que permitan una actitud crítica frente a lo ocurrido. Por ello, antes de iniciar la sesión se debe partir de unas reglas NO negociables que se dejarán escritas en un lugar visible, siendo estas:

1. Prohibición total de cualquier tipo de interacción que pueda llevar a burla, mofa, o irrespeto sobre el tema y las víctimas directas o indirectas de este.
2. Desde el momento en que se inicia el taller, nos comprometemos a generar un ambiente seguro, haciendo un tejido en el cual se pueda contener emocionalmente a quien así lo necesite en cualquier etapa del proceso.
3. En caso de que se sientan incómodos con la realización de las actividades que aquí se programen, se podrá comentar la situación y se buscará la manera en la que: o se modifique la actividad de forma tal en que se puedan eliminar dichas tensiones, o evitar la participación en la actividad sin que eso signifique no poder continuar con el proceso que se realice.

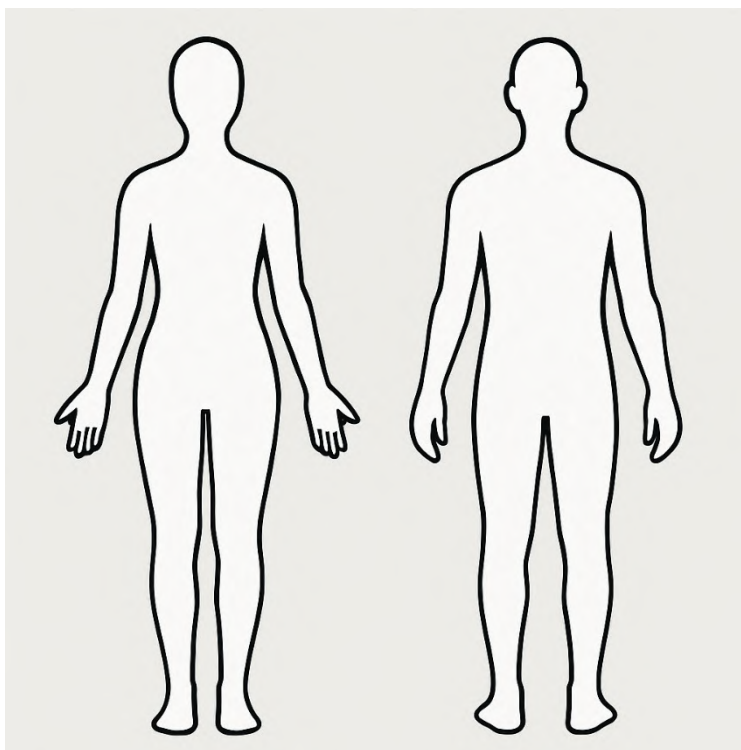
Este taller se pensará para un grupo poblacional mixto, de grados noveno, décimo y once de educación secundaria colombiana, donde la edad varía entre los 14 y los 18 años, pues en estos años es donde la malla curricular enfoca las clases de filosofía; de manera presencial, pues el contacto y la corporalidad será de vital importancia para el desarrollo efectivo de la actividad. La tallerista deberá partir desde el rol horizontal donde escuche activamente a sus participantes, sin establecerse la errónea idea de que enseñar es transferir conocimiento y no crear las posibilidades de su producción y construcción.¹¹

De acuerdo con Paulo Freire, en la *Pedagogía de la autonomía* establece que “pensar acertadamente impone al profesor (...) el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares –saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria- sino también, (...) discutir con los alumnos la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.”¹² Enfocándolo a la enseñanza de este taller: de nada sirve establecer grandes estructuras jurídicas o netamente académicas si seguimos callando las voces de las víctimas quienes sufren en silencio el desaparecimiento de un ser querido. Por ello, el momento cero del taller se basará en responder tres preguntas:

¹¹ Freyre, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. *Educación*, 1(1), 12.

¹² Freyre, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. *Educación*, 1(3), 15

1. ¿Ha tenido algún familiar desaparecido o conoce de algún caso en su entorno cercano (barrio/trabajo/escuela)?
2. ¿Cuál cree que es la mejor forma en la que se puede reparar a las víctimas?
3. ¿Dónde cree que el cuerpo arraiga el dolor de la pérdida? (Para esta última pregunta, se entregará la forma del cuerpo humano para realizar una especie de cartografía corporal) OpenAI. (2025).
4. Figura 1. *Silueta andrógina de cuerpo humano vista frontal y posterior; delineada en negro sobre fondo blanco* [Imagen generada por inteligencia artificial]. ChatGPT. <https://chat.openai.com/>



Este primer escrito se tomará como un punto de partida frente a las condiciones ideológicas y el rastro emocional en la corporalidad que las personas traen antes de realizar todo el proceso del taller, siendo un excelente dato para saber la influencia que tuvo el mismo en quienes asisten. Por lo cual, este ejercicio será el momento cero “M0” de nuestro taller.

Partiendo que lo que buscamos entre todos los presentes es un tejido en el que exista vulnerabilidad, el momento uno “M1” de este taller será crear una base sólida de confianza. Para ello, se vendarán los ojos de quienes participan y se solicitará que caminen alrededor del espacio donde se encuentran; pasados unos segundos, se pedirá que se realicen grupos de dos personas sin aún descubrir su vista, usando solamente sonidos para encontrarse entre sí. Este primer momento se realiza como una herramienta que no da espacio a prejuicios, discriminaciones o actitudes despóticas, pues solo puede centrarse en la voz de la persona. En este,

conversarán sobre su nombre, edad, cómo terminaron en el taller, qué les llamó la atención del mismo, y en caso de que así lo quieran, alguna anécdota que les parezca divertida.

Posteriormente, la tallerista reproducirá diferentes relatos de personas que hicieron parte de un caso de desaparición forzada: ya sea como víctima, ya sea como victimario, ya sea como un observador, en donde se establezcan algunas condiciones emocionales y éticas, frente al mismo hecho. Ejemplificando: casos en que los victimarios deriven su culpa a un tercero argumentando que estaban “cumpliendo órdenes”, víctimas que extrañan a su familiar y que nadie les brinda respuestas a las preguntas que tienen sobre el mismo, vecinos que observan y critican sin acercarse a brindar alguna ayuda a quien pasa por este crimen... etc. Posteriormente podrán generar una discusión sobre lo escuchado para posteriormente realizar una nueva pareja, generando un tejido de conversación, a su vez, frente al tema y con el grupo.

Posteriormente, se quitarán las vendas y se entrará al momento dos “M2” el cual será una ronda de palabras frente a las vivencias compartidas y, el hablar de la desaparición forzada desde un plano jurídico, explicando el cómo se establece, quién puede cometer el delito, los derechos de las víctimas, las obligaciones con las que cuenta el Estado a la hora de realizar dichos procesos judiciales, cómo puede realizarse una denuncia a un organismo internacional... entre otras cosas, basándonos en Casos de la Corte Interamericana de Derechos Humanos, con el fin de tener un panorama aplicable jurídicamente tanto a Colombia, como a cualquier país que haya ratificado dichos tratados.¹³

Partiendo de la condición de democracia que se establece en el concepto jurídico, tal y como dice la profesora Ángela Bejarano “parece que la formación ciudadana estuviera relacionada con una suerte de empoderamiento, en el que quien se asuma como ciudadano debe intervenir necesariamente en los asuntos públicos. (...) Velar por transformar las relaciones políticas y sociales que resultan excluyentes, convirtiéndolas en relaciones incluyentes y dinámicas (...) Quien participa en la sociedad democrática lo hace usando criterios razonables, con responsabilidad por lo que asume; por lo que implica y lo que supone”¹⁴

Siendo así, cabe entonces preguntarnos si esta razonabilidad de la que habla la profesora Bejarano se encuentra en la sociedad actual en el momento en que se normaliza sin ningún problema la violencia y las graves violaciones de derechos humanos que ocurren día con día en nuestros países, con palabras como “fijo se lo buscó”, “estaba en malos pasos”, “yo lo vi consumiendo drogas”, “mire no más cómo se vestía”, entre otras condiciones que parecen poco razonables pero que se instalan todo el tiempo en nuestra cotidianidad. Lo cual, tal y como lo dice la profesora, “No solo depende de la lógica, también de la ética, la cultura y las ciencias (...) Bien sea por no considerar al otro, a sus circunstancias, sus razones, o por no considerar los

¹³ En este caso hablaríamos de los Casos: Gutiérrez Soler Vs Colombia 12 de septiembre de 2005; González y otras (“campo algodoner” Vs Mexico, 16 de noviembre de 2009; Masacre de las Dos Erres Vs Guatemala, 24 de noviembre de 2009; Rodríguez Vera y otros Vs Colombia, 14 de febrero de 2014; Isaza Uribe y otros Vs Colombia 20 de noviembre de 2018; y Movilla Galarcio y otros Vs Colombia 22 de junio de 2022.

¹⁴ Eugenia, B., & Franco, V. (2017). *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz*. Universidad del Bosque. Capítulo IV pág 158.

prejuicios cuestionables que justifican un hecho como este. Tampoco las consecuencias que pueden seguirse de una acción violenta.”¹⁵

Con el anterior argumento, se observa la respuesta a: la pregunta acerca de las herramientas y, a su vez, frente a la última pregunta realizada en los cuestionamientos de la introducción, estableciendo que, la lógica puede proporcionar herramientas para explicitar el discurso, los cuales, con una efectiva contextualización realizada entre educandos y educador, pueden generar una condición crítica frente a la normalización de la violencia. En este punto, entonces, seguiría una nueva parte del “M0” siendo estas unas nuevas preguntas: “¿en dónde ubica, en su cuerpo, que se encuentra la capacidad de cambio?” “¿sigue considerando la misma respuesta para la pregunta sobre la mejor forma de reparación para las víctimas? ¿Por qué?”

Ya establecido este argumento, nos falta establecer algo mucho más profundo..., el por qué existe la crueldad y cómo puede esconderse en la no culpa, para ello, el profesor Pablo Vargas, en su libro “Pedagogía de la Crueldad: Análisis de discursos y prácticas a partir de un estudio de caso” demarca las posiciones sobre la crueldad que tenían Freud y Nietzsche las cuales concuerdan que se deben a las raíces de la moral occidental. En este caso, apreciaremos el contenido de Nietzsche en cuanto que establece que, para la persona que basa su moral en lastimarse a sí mismo constituye una virtud, y en cambio, el propender por un bienestar propio (dentro de lo que se encontraría la sed de saber) se tomaría como un peligro: como una condición inmoral sumamente arriesgada, pues el hecho del autoflagelo, le acerca más a la vida virtuosa, al estar más cerca a Dios.¹⁶ A su vez, Freud establecía en el malestar de la cultura que la dicha no puede conseguirse, entre otras, por la insuficiencia de las normas que regulan los vínculos entre los hombres en la familia, el Estado y la Sociedad, la cual, según él, se encapsula en la cultura, pues el individuo no puede soportar la frustración que la sociedad le impone en aras de sus ideales culturales como forma de alejarse de sus expresiones animales. En ambos casos, existe un sentimiento de culpa en una forma de bienestar hacia el individuo y una necesidad de armonía en lo social.¹⁷ En este caso, sería prudente preguntarse si la rabia y el dolor producido por la desaparición no podría desencadenarse en una ansia de saber, de querer obligar a quien se encuentra en las altas esferas del poder judicial a que se dé con el paradero de la víctima, y, tomando en consideración la conformación de los tratados relacionados páginas atrás de este documento, podría pensarse en que, en efecto, es una noción válida. Sin embargo, por otra parte, cabe cuestionarse si realmente es justo y bueno el soportar el dolor de vivir con dicha zozobra a raíz de que “no se cuenta con las capacidades suficientes para realizar dicha solicitud en el corto plazo”, aunado a las condiciones que puede vivir la familia por amenazas de los actores del ilícito, por las personas quienes les señalan o

15 Eugenia, B., & Franco, V. (2017). *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz*. Universidad del Bosque. Capítulo IV pág 159.

16 Vargas P., (2022) *Pedagogía de la Crueldad: Análisis de discursos y prácticas a partir de un estudio de caso*, editorial aula, Bogotá D.C. Pág 56

17 Vargas P., (2022) *Pedagogía de la Crueldad: Análisis de discursos y prácticas a partir de un estudio de caso*, editorial aula, Bogotá D.C. Pág 66 a 69

hacen mofa frente a su dolor, por aquellos quienes usan su malestar para generar más rating o campañas políticas en las próximas elecciones...

En ese caso, ¿dicha exposición a la crueldad de manera pasiva resulta algo realmente positivo? ¿o es solo una traición a sí mismo y su dolor?

En este punto se entiende que este taller quedará un poco corto al momento de resolver todas estas inquietudes, pero como el primer paso a realizarse en un arduo trabajo frente a la materialización de la apuesta por la paz y el tejido social, se debe aceptar la digna rabia que las personas que están viviendo este profundo dolor de pérdida y el acompañamiento que todos, como parte de la sociedad en la que nos encontramos, debemos a su vez acompañar. Este acompañamiento no debe ser, en palabras de Nietzsche, visto como una conducencia de acciones que salieron mal, sino que debe ser establecido como un proceso de real acompañamiento en el que podamos situarnos en los zapatos del otro y comprender (pues entender el dolor sin haberlo sentido realmente no tiene una condición lógica) la angustia y el apañe frente a ello.

Por ello, como último ejercicio de este taller, se realizará un periodo de introspección frente al sentimiento por medio de escritura creativa que evoque a la canalización del malestar frente a la desaparición. Puede ser realizado como una carta, un cuento, un poema, o simplemente palabras sueltas. Un proceso en el que puedan evocar dicha frustración, rabia y tristeza y que, en compañía, pueda soltarse por medio de una quema simbólica de dicha emocionalidad por medio de la quema del papel.

Luego del mismo, se hará una última mención al “M0” en donde se pedirá que, nuevamente en las siluetas, se marque: ¿dónde se encuentra condensada la rabia por la zozobra? Y, a su vez ¿en dónde se encuentra el alivio que pudo traer este taller?

RESULTADOS

Los primeros ejercicios del taller permitieron identificar con claridad que la desaparición forzada no es un tema distante ni ajeno al contexto de los y las participantes. Las respuestas al momento cero (“M0”) evidenciaron una fuerte carga emocional y corporal frente a experiencias directas o cercanas a casos de desaparición. La cartografía emocional del cuerpo fue un ejercicio revelador, donde la mayoría de los asistentes ubicaron el dolor en zonas como el pecho, el estómago y la garganta, lugares simbólicamente ligados al sufrimiento reprimido y la imposibilidad de nombrar lo perdido.

Durante las dinámicas de escucha y confianza, se observaron cambios significativos en la apertura del grupo hacia la conversación sobre la desaparición forzada, pasando del silencio o la incertidumbre inicial a una disposición más activa, empática y participativa. Las conversaciones a ciegas facilitaron una ruptura con los juicios previos y abrieron un espacio seguro para el reconocimiento mutuo.

En el momento dos (“M2”), la dimensión jurídica aportó un marco fundamental para comprender la desaparición como crimen de lesa humanidad y no como un suceso aislado. Esta comprensión fortaleció la capacidad de análisis crítico de los y las participantes, quienes relacionaron lo aprendido con frases y juicios comúnmente normalizados en sus entornos, lo que demuestra una apropiación activa del contenido del taller.

El segundo “M0” mostró variaciones importantes frente a las ideas iniciales: surgieron nuevas ubicaciones del dolor (en las manos, como símbolo de impotencia, o en los ojos, como metáfora de la imposibilidad de ver lo oculto), pero también nuevas zonas señaladas como espacios de transformación o alivio (el pecho, nuevamente, pero ahora como lugar donde se gesta la ternura o el deseo de justicia).

DISCUSIÓN

Los hallazgos del taller confirman la importancia de generar procesos pedagógicos que no despojen al cuerpo, la emoción y la vivencia del centro de la educación ética. Lejos de una aproximación meramente académica o legalista, este taller mostró que hablar de desaparición forzada requiere partir de la digna rabia, del duelo colectivo y de la necesidad urgente de memoria y reparación.

Desde la pedagogía crítica y el pensamiento ético latinoamericano, se hace evidente que no basta con conocer los derechos: es preciso **sentir la injusticia** para construir una ciudadanía sensible, ética y políticamente activa. El reconocimiento de la voz de las víctimas no puede ser un gesto simbólico o estético, sino una acción ética situada que exige incomodarnos, cuestionarnos y actuar.

La discusión también permite comprender cómo operan las estructuras de silenciamiento y culpabilización de las víctimas en el imaginario colectivo. Al identificar frases comunes que perpetúan la indiferencia y la deshumanización, se reafirma que una de las funciones más urgentes de la educación es la **deconstrucción crítica del lenguaje cotidiano**, para así evitar que la crueldad se normalice y legitime.

El cruce entre las ideas de Nietzsche y Freud, trabajadas en el taller, invita a una reflexión filosófica profunda sobre la raíz de la crueldad, la culpa, la obediencia y el dolor. En este sentido, se abre una línea de pensamiento que puede ser explorada en futuros espacios pedagógicos: ¿cómo cultivar una ética sin miedo a la vida ni glorificación del sufrimiento?

CONCLUSIONES

1. La desaparición forzada no es un hecho lejano ni excepcional, sino una herida abierta que habita los cuerpos, las palabras y los silencios de quienes conviven con la **ausencia**. El taller permitió visibilizar esa cercanía y resignificarla desde el cuidado, la escucha y la dignidad.

2. La ética en contextos de violencia no puede enseñarse desde el distanciamiento académico, sino desde el encuentro humano, la ternura política y la construcción de comunidad. Solo así se rompe el aislamiento del dolor y se genera una apuesta real por la paz.
3. El cuerpo se reafirma como territorio de memoria y de resistencia. A través de ejercicios de cartografía corporal y escritura emocional, se identificaron tanto las zonas del malestar como los lugares simbólicos de la transformación.
4. El trabajo pedagógico con adolescentes en torno a la desaparición forzada debe propiciar espacios de vulnerabilidad protegida, horizontalidad y pensamiento crítico. La formación ética no consiste en enseñar verdades, sino en acompañar procesos de reflexión sobre lo injusto, lo silenciado y lo posible.
5. Acompañar a las víctimas no es solo un acto de justicia, sino un gesto de humanidad radical. El taller no resuelve el dolor, pero lo abraza; no devuelve a quienes no están, pero nombra su ausencia con respeto y con verdad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Convención Interamericana de Derechos Humanos

Convención Internacional para la Protección de todas las personas contra las Desapariciones Forzadas

Corte Interamericana de Derechos Humanos

Caja de Herramientas del Centro de Memoria Histórica de Colombia: *“Guía para maestros y maestras PORTETE El camino hacia la paz el reconocimiento de nuestra diversidad”* y *“Guía para maestros y maestras EL SALADO Montes de María, Tierra de Luchas y Contrastes”*

Freyre, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. *Educación*.

Eugenia, B., & Franco, V. (2017). *Reflexiones interdisciplinarias en torno a la educación para la paz*. Universidad del Bosque. Capítulo IV

Vargas, P., (2022) Pedagogía de la Crueldad: Análisis de discursos y prácticas a partir de un estudio de caso, editorial aula, Bogotá D.C.

ESTUDIO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN SISTEMA DE GESTIÓN DE CALIDAD EN UN CENTRO DE INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIO

Clave del trabajo: I_052

Melissa Jiménez González¹

N. Paola Meléndez Rentería^{2*}

Elan Laredo Alcalá³

Miguel de León Zapata³

Cynthia Barrera Martínez³

¹Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios, Arteaga, México

²Centro de Investigación e Innovación Científica y Tecnológica, Saltillo, México

³Centro de Investigación para la Conservación de la Biodiversidad y Ecología de Coahuila, Cuatro Ciénegas de Carranza, México

*correo electrónico: paola.melendez@uadec.edu.mx

RESUMEN

Se estudió el impacto de un SGC basado en la norma ISO 9001:2015 en un centro de investigación (CI) universitario, evaluando el grado de cumplimiento de los requisitos de la norma, utilizando una metodología cuantitativa con diseño descriptivo no experimental. Los resultados indican que el CI cumple en promedio con un 75 % a nivel general con los lineamientos de la norma, aunque se identificaron áreas de oportunidad, específicamente en la planificación, apoyo, evaluación de desempeño y mejora. La investigación evidencia que la aplicación del SGC ha mejorado la visualización del contexto de la organización, la participación del liderazgo y la mejora en el control operativo de los procesos internos, fomentando una cultura de mejora continua. Los puntos encontrados indican que, aunque el CI ha logrado notables avances, es posible potenciar aún más la implementación de la norma, con el objetivo de lograr altos estándares de competitividad.

PALABRAS CLAVE:

Sistema de gestión de calidad, ISO 9001, centro de investigación

ABSTRACT

The impact of a QMS based on the ISO 9001:2015 standard on a university research center was studied, assessing the degree of compliance with the standard's requirements using a quantitative methodology with a non-experimental descriptive design. The results indicate that the research center meets the standard's guidelines at an average of 75 % overall, although areas for improvement have been identified, specifically in planning, support, performance evaluation, and improvement. The research shows that the implementation of the QMS has improved the organization's context, leadership participation, and operational control of internal processes, fostering a culture of continuous improvement. The findings indicate that, although the research center has made considerable progress, further enhancements to the implementation of the standard are possible, with the goal of achieving high standards of competitiveness.

KEYWORDS:

Quality management system, ISO 9001, research center

INTRODUCCIÓN

Un sistema de gestión de calidad (SGC) es un conjunto de políticas, procesos, procedimientos y recursos que una organización implementa para asegurar que sus productos o servicios cumplan consistentemente con los requisitos del cliente y las regulaciones aplicables (Organización Internacional de Normalización, 2015).

Hace aproximadamente una década, era común escuchar hablar de los SGC como algo exclusivo para el sector industrial, pero con el tiempo y debido a los cambios de un mundo globalizado, otros sectores se han visto en la necesidad de desarrollar SGC con el objetivo de mejorar sus procesos internos y como consecuencia, mejorar la satisfacción del cliente; uno de estos sectores es el educativo.

En el contexto de la educación universitaria global, la implementación de SGC basados en la norma ISO 9001, es la herramienta fundamental mediante la cual se logra mejorar la eficiencia y la eficacia de los procesos académicos y administrativos, así mismo se consigue garantizar la satisfacción de los estudiantes, docentes y demás partes interesadas (Toapanta y Calvache, 2020).

De manera global, se plantea que las instituciones universitarias cuenten con SGC implementados y funcionales, sin embargo, en México, este tema ha sido de menor interés en comparación con otros países Latinoamericanos, donde los SGC no solo se han implementado,

sino que también se han convertido en objeto de estudio. La experiencia de otros países de Centro y Sudamérica que han adoptado y estudiado los SGC en sus instituciones universitarias aportan valiosas experiencias y proponen mejores prácticas que podrían ser adaptadas en el contexto de la educación universitaria de México. Además de lo anterior, el interés en investigar y documentar el avance de los SGC en el sector educativo de México podría contribuir significativamente a la mejora de la calidad académica y al reconocimiento nacional e internacional de sus instituciones educativas, cosa que sucede solo en algunas instituciones principalmente del sector privado.

En México la educación universitaria enfrenta diversos retos, como la falta de recursos financieros, la inequidad en el acceso a la educación y la calidad académica heterogénea de las instituciones (Hernández et al., 2023). En este sentido, la implementación de los SGC basados en ISO 9001 pueden contribuir a mejorar la calidad de los servicios educativos, promover la transparencia y la rendición de cuentas, así como aumentar la competitividad de las instituciones universitarias en el mercado global (Arjona, et al., 2022).

Es importante destacar que la implementación exitosa de un SGC no es solo un proceso administrativo, sino también un cambio cultural que requiere de la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, administrativos y estudiantes, asegurando que todos se alineen hacia la búsqueda de la calidad y la mejora continua (Rincón y Aldana, 2021); por tal motivo, la implementación y el estudio de los SGC en México debe ser promovido, además de cumplir con los estándares internacionales, elevar el nivel de educación y, por consecuencia, el potencial de los estudiantes mexicanos en un mercado cada vez más competitivo.

El objetivo del presente trabajo fue diseñar, implementar y evaluar un SGC basado en la norma ISO 9001:2015 en un centro de investigación de una universidad pública.

METODOLOGÍA

El presente trabajo de investigación emplea una metodología cuantitativa con diseño descriptivo no experimental, la cual tiene como ventaja la recolección de datos, llevar a cabo la investigación en el ambiente del encuestado y suele ser económica y de fácil ejecución (Guevara et al., 2020). La población de estudio fue el CI universitario perteneciente a la Universidad Autónoma de Coahuila; dentro del CI se entrevistó y se observó a los estudiantes, administrativos y docentes que laboran en él. Para la recolección de datos se utilizó una lista de verificación con preguntas elaboradas a partir de la norma ISO 9001:2015; las preguntas responden a “cumple”, “no cumple” o “parcialmente cumple”, asignando un puntaje para cada pregunta.

El primer paso antes de iniciar con el diseño y aplicación del SGC en el CI universitario fue ejecutar una auditoría preliminar para medir su grado de cumplimiento según la norma ISO 9001:2015. Posterior a esto, se procedió con el desarrollo del SGC el cual se dividió en cuatro fases (Tabla 1) siguiendo el ciclo de Deming (planear, hacer, verificar y actuar), del cual se sabe

que, con su aplicación se logra la mejora de las organizaciones, asegurando la calidad de los bienes o servicios que se ofrecen (Tello et al., 2023).

Tabla 1
Fases metodológicas del SGC en el centro de investigación universitario.

Fase	ISO 9001:2015	Acciones
Planear	4) Contexto de la organización	1. Elaboración del cronograma de actividades para diseñar el SGC adecuado al centro de investigación universitario. 2. Elaboración de análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas). 3. Elaboración de matriz de partes interesadas. 4. Declaración del alcance. 5. Elaboración de mapa de procesos interno.
Fase	ISO 9001:2015	Acciones
Planear	5) Liderazgo	1. Elaboración de política de calidad. 2. Elaboración de matriz de responsabilidades y autoridades.
	6) Planificación	1. Identificación de riesgos y oportunidades. 2. Elaboración de los objetivos y procedimientos de calidad. 3. Gestión del cambio: diagnóstico, análisis, acción y evaluación.
Hacer	7) Apoyo	1. Recurso humano: establecer perfil de puestos. 2. Concientización: difusión de la política de calidad a todos los involucrados en el centro de investigación universitario, así como capacitación en todos los procedimientos, instructivos y formatos. 3. Información documentada: elaboración de procedimientos.
	8) Operación	1. Desarrollo de procedimientos, instructivos y formatos internos del centro de investigación. 2. Establecimiento de KPIs (indicadores clave de desempeño), para monitorear, medir, analizar y evaluar procesos.

Fase	ISO 9001:2015	Acciones
Verificar	9) Evaluación del desempeño	1. Elaboración del procedimiento de auditorías de calidad y programación de auditorías internas. 2. Elaboración del procedimiento de revisión por la dirección y programación de reunión de la revisión por la dirección. 3. Evaluación de KPIs.
Actuar	10) Mejora	1. Revisión de acciones correctivas y preventivas, de acuerdo a procedimiento. 2. Atención a las encuestas de satisfacción del cliente. 3. Relación con proveedores: elaboración de procedimiento para evaluación de proveedores.

Nota. Elaboración propia.

Una vez realizadas las acciones para la implementación del SGC en el CI, se realizaron labores de seguimiento, retroalimentación, capacitaciones a personal de nuevo ingreso, seguimiento de acciones correctivas y demás necesidades que se iban detectando durante la implementación del SGC, dado que los SGC son dinámicos ya que se encuentran en constante cambio de acuerdo con las necesidades que surjan dentro de las organizaciones (Reyes et al., 2022).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El resultado de la primera auditoría interna realizada en abril del 2022, cuyo objetivo fue medir el cumplimiento del CI de acuerdo con la norma ISO 9001:2015, fue 0 % de cumplimiento, ya que el CI era de reciente creación, adaptándose a sus instalaciones (creado en el año 2021); donde solo se tenía la infraestructura, el personal mínimo indispensable y los equipos de laboratorio más básicos para iniciar labores, por ello dentro de su planificación a corto y mediano plazo no se encontraba una certificación de calidad. Además de lo anterior, el desarrollo de un SGC requiere de conocimiento y comprensión de los requisitos de la norma ISO 9001:2015 (León et al., 2019), el cual aún no se tenía para ese tiempo.

A partir de estos resultados se diseñó y se desarrolló el SGC específicamente para el CI bajo estudio.

Segunda auditoria de calidad

Aguirre y Martínez (2023), señalan a las auditorías internas como una herramienta que pueden utilizar las organizaciones como referencia para mejorar sus procesos y ofrecer servicios

de calidad. Dado lo anterior y una vez implementado el SGC en su totalidad se realizó la segunda auditoría de calidad donde se estableció como meta alcanzar un 90 % de cumplimiento en cada sección de la norma ISO 9001:2015. La figura 1 muestra los resultados obtenidos por el CI para cada apartado de la norma después de la segunda auditoría, los cuales se describen a continuación.

Figura 1
Resultados obtenidos en la segunda auditoría interna (2025) respecto a la norma ISO 9001:2015 en el CI.



Nota. elaboración propia.

Contexto de la organización

El resultado obtenido para el contexto de la organización fue del 90 % de cumplimiento, satisfaciendo los requisitos tales como contar con una estructura organizacional, la detección de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas (FODA) y la implementación de matriz de las partes interesadas, así como contar con el mapa de procesos de la organización, se detectó la necesidad de actualizar dichos documentos, ya que se encontraron algunos cambios que no están reflejados en la evidencia presentada. Estos resultados son comparables con los obtenidos por Alcocer y Cejas (2024), donde implementando un SGC en una organización de gestión contable, obtuvieron un 73 % de cumplimiento tras realizar una auditoría de calidad interna, atribuyendo estos resultados a la carencia de asignación presupuestaria adecuada para gestionar el SGC. Olivera (2024), menciona que las organizaciones requieren analizar su contexto para lograr establecer objetivos tangibles y medibles; definiendo el contexto de la organización como el macroambiente en donde se sitúa una organización y al tener interacción con el exterior, todo lo que sucede afuera le impacta directa o indirectamente.

Liderazgo

Uno de los elementos de relevancia significativa durante la implementación o mejoramiento del SGC en una organización lo constituye el compromiso y liderazgo de la alta dirección, ya que estos se convierten en los principales promotores del sistema y son los encargados de velar por una cultura empresarial enfocada en la calidad (Pérez, 2021).

Un 95 % de cumplimiento fue el resultado favorable del apartado de liderazgo, cumpliendo con la alta dirección comprometida en la implementación del SGC, la creación y difusión de la política de calidad, la comunicación efectiva entre los involucrados, así como el establecimiento de roles y responsabilidades. La única oportunidad de mejora que se encontró es mejorar en la disponibilidad de recursos para el SGC, ya que en los presupuestos anuales no se consideró un apartado financiero para el apoyo del SGC, como por ejemplo la calibración de equipos y capacitaciones externas, y un curso básico de la norma ISO 9001:2015, por mencionar algunos.

Tortolero y Carreón (2022), realizaron un estudio acerca del compromiso organizacional y su relación con el liderazgo, concluyendo que el compromiso organizacional que presentan los maestros, cambia de acuerdo al estilo de liderazgo que aplican al realizar sus funciones; y que los docentes que presentan un estilo de liderazgo “transformador” (aquel que impulsa los valores, la ideología institucional, con simpatía y que siempre se encuentra en la búsqueda de la excelencia, generando un fuerte compromiso con la institución, teniendo como base una motivación infundida hacia sus estudiantes), son los que presentan un mayor compromiso con la institución educativa.

Planificación

La planificación abarca el conjunto de acciones que permiten a la organización trazar un mapa para llegar al logro de los objetivos que se ha planteado (Carriel et al., 2018).

La sección de planificación alcanzó un 65 % de avance y cumplimiento, debido a la falta de la declaración de la gestión del cambio mediante algún modelo de enfoque en dicha gestión del cambio. Sin embargo, se cumple plenamente con la declaración de los objetivos de calidad que están alineados con la política de calidad, así como la difusión de esta. Estos resultados concuerdan con Vélez y Romero (2021), quienes reportan un 68 % en el cumplimiento del desarrollo de política y objetivos de calidad, y lo catalogan como una debilidad en su análisis FODA.

Apoyo

Esta sección obtuvo un 50 % de cumplimiento, pese a que para la parte de recursos se cuenta con la infraestructura y ambientes de trabajo óptimos para desarrollar las actividades del CI; sin embargo, la norma ISO 9001:2015 requiere que las organizaciones administren y conserven

la trazabilidad de los equipos de medición, lo que comprende la calibración o comprobación de estos para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados de las mediciones efectuadas, en particular cuando son esenciales para cumplir con las exigencias del cliente o las normativas legales y no se cuenta con dichos registros debido a que no han sido calibrados por un laboratorio de metrología certificado a falta de recurso financiero. Murrel et al., (2022), estudiaron la importancia de la calibración de equipos de laboratorio en entornos universitarios de Costa Rica, aportando que, pese a que la gestión metrológica consume tiempo y recursos, la mejora continua de los procedimientos técnicos y la certeza de la calidad de los resultados que se entregan, rebasa claramente los retos económicos.

La parte de competencia toma de conciencia y comunicación se realizó adecuadamente con capacitaciones internas sobre el SGC, así como capacitaciones externas sobre temas particulares del CI. Saltos y Burgos (2021), desarrollaron un SGC basado en ISO 9001:2015 en un laboratorio de operaciones unitarias reportando que la competencia, aunque que el personal de la universidad es competente para el desempeño de sus funciones, los retardos y las restricciones de tiempo, además de las nuevas tecnologías, privan los canales de comunicación quebrantando la empatía con el cliente.

Acerca de la información documentada, se tomó en cuenta que existe un procedimiento y una base de datos para el sistema documental, de tal forma que se pueda llevar a cabo desde ahí el manejo, también que sea de fácil acceso para todo el personal que lo requiera; sin embargo, quedó como oportunidad de mejora robustecer este requisito de la norma. Otro reporte donde realizaron un trabajo de investigación en bioterios convencionales, acerca del cumplimiento del apartado 7.5 información documentada, encontraron un incumplimiento del 81.82 %, evidenciando la falta de una estructura documental adecuada que permita el buen manejo y control de sus procesos garantizando el cumplimiento del SGC (Moya et al., 2023).

Operación

La sección de operación alcanzó un 80 % de cumplimiento, el funcionamiento de la norma en este punto se ve favorecido por la satisfacción de los requisitos vinculados a la planificación, implementación, supervisión y optimización de los procesos internos del CI. Se cumple con el establecimiento de una política de calidad y el conocimiento de ésta entre todos los involucrados (administrativos, docentes y alumnos). No obstante, queda pendiente reforzar esta parte, ya que el SGC está en constante cambio y se detectó la necesidad de algunos formatos y procedimientos adicionales para llevar a cabo; por ejemplo, el proceso interno de visitas, el cual no se había detectado al inicio de la implementación del presente proyecto. Un reporte de operación en una empresa de gestión contable reporta un 95 % de cumplimiento, reflejando un buen funcionamiento del SGC en cuanto a planificación, control y ejecución de sus servicios (Alcocer y Cejas, 2024), valor que difiere significativamente de los resultados de la

presente investigación, pero al tener ya identificados los factores a los cuales se les atribuye la variación es posible corregir.

Evaluación de desempeño

La evaluación del desempeño obtuvo un 75 % de cumplimiento, esto involucra seguimiento, medición, análisis y evaluación, así como auditorías internas y revisión por la dirección. El enfoque en métricos reportados se centró en la satisfacción del cliente. Además, se realizaron dos auditorías internas, pero se recomienda realizar auditorías con mayor frecuencia con el objetivo de fortalecer el SGC, abordar hallazgos que surgieron durante la auditoría, así como mantener y estandarizar lo ya realizado del SGC.

Se realizó también la revisión por la dirección, donde se examinaron los siguientes puntos: cambios en las cuestiones internas y externas pertinentes al SGC, satisfacción del cliente y la retroalimentación de partes interesadas, el grado en el que se han logrado los objetivos de calidad, desempeño de los procesos y conformidad de productos y servicios, no conformidades y acciones correctivas, resultados de auditorías previas, gestión de riesgos, oportunidades de mejora, necesidades de cambios del SGC y necesidades de recursos.

Existe un reporte donde desarrollaron una herramienta documental para evaluar el desempeño de dos organizaciones, obteniendo como resultados un 93 % en ambas, concluyendo que el SGC basado en ISO 9001:2015 implementado en las organizaciones estudiadas, permiten garantizar un alto desempeño en el cumplimiento con la norma (Quiroga y Mojica, 2022).

Mejora

El apartado de mejora obtuvo un 70 % de cumplimiento; la mejora continua es un principio fundamental para garantizar productos y servicios de calidad y asegurar la satisfacción del cliente; para esto las organizaciones deben realizar el seguimiento a su desempeño para detectar incumplimientos de requisitos o de resultados esperados, además deben disponer de procesos para realizar el seguimiento a los indicadores del sistema y el grado de satisfacción del cliente, así como para realizar auditorías internas y revisiones del sistema por la dirección.

De acuerdo con Lay de León et al. (2022), la mejora continua es un proceso cíclico basado en la premisa de que siempre hay margen para mejorar, sin importar cuán eficiente sea un sistema o proceso, este concepto incluye evaluar, ajustar y optimizar continuamente los procesos que involucran los SGC. Estas afirmaciones concuerdan con lo que se encontró en el CI, coincidiendo que para mejorar se requiere medir y evaluar los procesos desplegados en la organización como parte del SGC.

Algunas de las acciones sugeridas para alzar el porcentaje de cumplimiento en el apartado de mejora continua en el CI estudiado fueron: proporcionar un presupuesto para ideas de

mejora, capacitación al personal involucrado en herramientas de calidad que sean fáciles de implementar, realizar evaluaciones a los proveedores, entre otras, sin embargo, estas mejoras se verán con el paso del tiempo ya que requieren inversión económica y de tiempo.

CONCLUSIONES

Los SGC basados en la norma ISO 9001 ya empiezan a ser vistos por nuevos sectores; tal es el caso del sector educativo universitario, donde el trabajo de investigación en México apenas comienza y este proyecto aporta los primeros resultados al respecto. La implementación del SGC basado en la norma ISO 9001:2015 ha sido de beneficio y apoyo al CI para lograr una certificación de calidad. Existen aspectos que deben mejorarse para incrementar los porcentajes de cumplimiento, además se recomienda hacer auditorías internas y revisiones calendarizadas con mayor frecuencia, para vigilar el buen desempeño del SGC y detectar incumplimientos y oportunidades de mejora, recordando que los SGC son sistemas dinámicos que demandan atención.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, M., Martínez, J. (2023). Análisis de Planeación de Auditorías Internas de Calidad ISO 9001 según ISO 19011. *REICIT: Revista especializada de ingeniería y ciencias de la tierra*, 2(2), 27-46. ISSN-e 2805-1874.
- Alcocer, R., Cejas, M. (2024). Análisis del impacto de la Norma ISO 9001:2015 en la mejora continua de los procesos de gestión contable. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*. 6(7). 13-23. ISSN:2806-5794.
- Arjona, M., Lira, A., Maldonado, E. (2022). Los sistemas de gestión de la calidad y la calidad educativa en Instituciones Públicas de Educación Superior de México. *Retos Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 12(24), 268-283. <https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.05>.
- Carriel, R., Barros, C., Fernández, F. (2018). Sistema de gestión y control de la calidad: Norma ISO 9001:2015. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 2(1), 625-644. DOI: 10.26820/recimundo/2.1.2018.625-644.
- Guevara A., Verdesoto A., Castro N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. doi:10.26820/recimundo/4. (3). julio.2020.163-173.
- Hernández, A., Cancino, V., Tamez, G., Leyva, O. (2023). Evaluación y acreditación para el aseguramiento de calidad de la educación superior en México. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*.28(102), 693-712, ISSN 1315-9984.
- Lay de León, R., Acevedo, A., Acevedo, J. (2022). Guía para la aplicación de una estrategia de mejora continua. *Ingeniería Industrial*, 43(2), 1-19. ISSN 1815-5936.

- León, C., Menéndez, A., Rodríguez, I., López, B., Quesada, L., Nicolau, E. (2019). Primeros pasos para implementar un sistema de gestión de la calidad en la universidad médica. *Rev. Arch Med Camagüey*, 23(6), 748-759. ISSN 102-0255.
- Moya, M., Barreto, M., Goncalves, I., Morales A. (2023) Evaluación de la información documentada (norma ISO 9001: 2015). Bioterios convencionales en Venezuela. *Spei Domus*, 19(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4247.2023.01.06>.
- Murrel, M., Montero, E., Campos, S., Bermúdez, L., Vetrani, K. (2022). Calibración de equipos de laboratorio en entornos universitarios: estrechando la brecha en materia de gestión metrológica. *Tecnología en Marcha*, 36(3), 24-33. <https://doi.org/10.18845/tm.v36i3.6316>.
- Olivera, K. (2024). Contexto de una Organización. *Unidades de Apoyo para el Aprendizaje*. CUAIEED/Escuela Nacional de Estudios Superiores Morelia-UNAM. (https://repositoriouapa.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/2534/mod_resource/content/2/UAPA-Contexto-organizacion/index.html#introduccion).
- Organización Internacional de Normalización (ISO). (2015). *Quality management systems – Requirements*. (ISO 9001:2015). <https://www.iso.org/es>.
- Pérez, A. (2021): “Evaluación objetiva del liderazgo en entidades”, *Revista de Investigación latinoamericana en competitividad organizacional RILCO*, (10), 1-9. <https://doi.org/10.51896/rilco>.
- Quiroga, J. C., Mojica, W. (2022). Herramienta para la medición del desempeño de los requisitos del SGC, considerando criterios normativos ISO. *SIGNOS, Investigación en Sistemas de Gestión*, 14(1). <https://doi.org/10.15332/24631140.7481>.
- Reyes, D., Cadena, A., Rivera, G. (2022). El Sistema de Gestión de Calidad y su relación con la innovación. *Interdisciplina*, 10 (26), 217-240. doi: <https://doi.org/10.22201/cei-ich.24485705e.2022.26.80975>.
- Rincón, O., Aldana, L. (2021). Cultura organizacional y su relación con los sistemas de gestión: una revisión bibliográfica. *Signos, Investigación en Sistemas de Gestión*, 13 (2). <https://doi.org/10.15332/24631140.6675>.
- Salto, J., Burgos, A. (2021). SGC basado en la ISO 9001:2015, que optimice el funcionamiento del laboratorio de operaciones unitarias UTM. *Revista Científica “INGENIAR”: Ingeniería, Tecnología e Investigación*, 4 (8), 26-42. <https://doi.org/10.46296/ig.v4i8edespdic.0041>.
- Tello, A., Ulloa, M., Allayca, F. (2023). Metodología Deming (PHVA) en el mejoramiento de procesos productivos en la Empresa “Inoxidables Élite” de la ciudad de Riobamba – Ecuador. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4(3), 943–953. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1124>.
- Toapanta K., Calvache J. (2020). Aplicación de la Norma ISO 9001:2015 en Instituciones de Educación Superior (IES). Caso de estudio, Instituto Superior Tecnológico ISMAC. *Digital Publisher*2), 150-163. doi.org/10.33386/593dp.2020.2.210.

- Tortolero, R., Carreón, A. (2022). El compromiso organizacional y su relación con el liderazgo de los docentes de la Universidad de Durango México. *TLATEMOANI Revista Académica de Investigación*, 13(39), ISSN: 1989-9300.
- Vélez, G., Romero, E. (2021). El sistema de gestión de calidad con ISO 9001:2015 como estrategia para el mejoramiento de los procesos de la Comercializadora ITM. *Polo del Conocimiento*, 57(4), 270-294. ISSN: 2550 - 682X.

FORMACIÓN POLÍTICA ESCOLAR Y PENSAMIENTO CRÍTICO FRONTERIZO: UNA PROPUESTA SITUADA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS DEL SIGLO XXI

Clave del trabajo: I_053

Nombre: Miller Alfonso Díaz Parra¹

¹Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia.

*correo electrónico: madiazpl@educacionbogota.edu.co

RESUMEN

En un escenario global marcado por disputas éticas, ciudadanas y epistémicas, la formación política en la escuela emerge como una condición fundamental para la construcción de democracias críticas. Esta investigación cualitativa, desarrollada en tres instituciones públicas de Bogotá, explora cómo se configuran las competencias ciudadanas del siglo XXI desde una perspectiva decolonial, situada y crítica. A través de cuestionarios abiertos aplicados a estudiantes de grado undécimo y docentes, se empleó la teoría fundamentada para codificar y analizar los datos, dando lugar a una teoría sustantiva sobre la educación política escolar. Los hallazgos revelan tensiones entre discursos institucionales despolitizados y prácticas pedagógicas emancipadoras, identificando dimensiones clave como el pensamiento crítico, la ciudadanía contextualizada y el empoderamiento ético. Se propone una pedagogía del sur que articule lo universal y lo local, promoviendo la agencia estudiantil y la justicia epistémica. El estudio sugiere nuevas líneas investigativas en torno a la intersección entre política, subjetividad y pedagogía.

PALABRAS CLAVE:

Ciudadanía crítica, Educación política, Pensamiento fronterizo, Teoría fundamentada, Justicia epistémica.

ABSTRACT

In a global context marked by ethical, civic, and epistemic disputes, political education in schools emerges as a fundamental condition for building critical democracies. This qualitative research, conducted in three public institutions in Bogotá, explores how 21st-cen-

tury citizenship competencies are configured from a decolonial, situated, and critical perspective. Through open-ended questionnaires administered to eleventh-grade students and teachers, grounded theory was used to code and analyze the data, yielding a substantive theory of school political education. The findings reveal tensions between depoliticized institutional discourses and emancipatory pedagogical practices, identifying key dimensions such as critical thinking, contextualized citizenship, and ethical empowerment. A pedagogy of the South is proposed that articulates the universal and the local, promoting student agency and epistemic justice. The study suggests new lines of research around the intersection of politics, subjectivity, and pedagogy.

KEYWORDS:

Critical Citizenship, Political Education, Border Thinking, Grounded Theory, Epistemic Justice.

INTRODUCCIÓN

La formación política en la escuela, en el actual escenario de crisis civilizatoria, se convierte en un imperativo ético y pedagógico para repensar la ciudadanía más allá del cumplimiento normativo. En contextos como el colombiano, donde confluyen desigualdades estructurales, desinformación sistemática y fragmentación del tejido social, la escuela no puede seguir reproduciendo lógicas de instrucción vacías de sentido crítico. Formar políticamente a las nuevas generaciones implica habilitar procesos de subjetivación ética, apertura epistémica y deliberación situada, que les permitan comprender y transformar sus realidades. En este horizonte, se hace necesario tensionar los modelos tecnocráticos de educación ciudadana —centrados en estándares, medición y control— para avanzar hacia pedagogías que reconozcan el cuerpo, el territorio, la memoria y la palabra como fuentes legítimas de politización.

Esta ponencia surge de una investigación doctoral desarrollada en tres instituciones públicas en el ciclo de formación media en Bogotá, con el propósito de comprender cómo se configuran las competencias ciudadanas del siglo XXI en estudiantes y docentes, desde un enfoque cualitativo basado en la teoría fundamentada. Se parte de la premisa de que la ciudadanía no es un estado dado, sino una construcción histórica, conflictiva y plural, profundamente atravesada por relaciones de poder, afectos y saberes. En ese sentido, el estudio propone una lectura crítica de la educación política escolar, en diálogo con marcos teóricos provenientes del pensamiento fronterizo, la pedagogía crítica y la justicia epistémica, lo que permite trazar un camino hacia una propuesta situada de empoderamiento estudiantil desde la escuela.

La formación política entendida como una práctica viva, en disputa, se gesta en los márgenes de la escuela y en sus aulas. Las voces juveniles —a menudo desoídas o normalizadas—

revelan potencias críticas que cuestionan la despolitización institucional, al tiempo que proponen formas alternativas de habitar lo político. En ese marco, la investigación se propone no solo describir las prácticas escolares, sino también construir una teoría sustantiva que posibilite nuevas formas de enseñar y aprender ciudadanía desde el reconocimiento de los saberes subalternos, la memoria colectiva y la participación.

MARCO TEÓRICO

La comprensión crítica de la formación política escolar en contextos latinoamericanos exige partir del reconocimiento de las tensiones históricas, epistémicas y pedagógicas que han configurado la escuela como un espacio ambivalente: lugar de reproducción normativa, pero también de potencial emancipador. En este sentido, el presente estudio se apoya en un entramado teórico que articula cinco nociones clave: la educación política como proceso ético y reflexivo; las competencias ciudadanas del siglo XXI como horizonte formativo; el pensamiento crítico fronterizo como categoría epistémica; la justicia epistémica como principio ético-político; y la pedagogía situada como propuesta didáctica transformadora. Este marco, lejos de construirse como una suma de categorías, busca integrar una mirada compleja, contextualizada y decolonial sobre el papel de la escuela en la construcción de ciudadanía.

En primer lugar, la formación política escolar es entendida aquí no como la simple transmisión de contenidos cívicos o constitucionales, sino como una práctica de subjetivación política que invita a los estudiantes a pensarse como actores capaces de interpretar, cuestionar y transformar su entorno. Tal como advierte Freire (2005), toda educación es política, en tanto se inscribe en relaciones de poder, genera sentidos sobre lo común y contribuye a la construcción de subjetividades. Desde esta perspectiva, formar políticamente implica más que enseñar sobre el Estado o las instituciones, supone crear condiciones para el disenso ético, el juicio crítico, la participación argumentada y el reconocimiento de las múltiples formas de agencia que emergen en la vida cotidiana. En contextos de alta desigualdad como el colombiano, la formación política no puede limitarse a un enfoque normativo o formalista, sino que debe articularse con las experiencias, afectos y memorias de quienes habitan la escuela.

En esa línea, las competencias ciudadanas del siglo XXI han sido promovidas por organismos como la UNESCO, la OEI y el MEN como ejes articuladores de los currículos escolares, buscando formar sujetos autónomos, empáticos y participativos. No obstante, su implementación ha tendido a adoptar un enfoque funcionalista y evaluativo, más orientado a medir desempeños que a transformar realidades. Frente a ello, diversos autores (Kolstrien & Bravo, 2019; Fernández & Fernández, 2012; Pagés, 2015; Santisteban, 2009) han planteado la necesidad de resignificar estas competencias como capacidades complejas, éticas y situadas, que habiliten el juicio crítico, la agencia social, el compromiso con la justicia y la participación democrática desde los territorios. Este estudio asume esta relectura crítica, en tanto considera que dichas

competencias no son atributos individuales sino prácticas colectivas que se configuran en relación con contextos históricos, estructuras de poder y narrativas culturales.

Una categoría central para esta reconceptualización es el pensamiento crítico fronterizo, entendido como una forma de pensar desde los márgenes, en tensión constante con las epistemologías dominantes. Inspirado en los trabajos de Mignolo (2015), Walsh (2009 y 2013) y Zemelman (2005, 2012 y 2021), este enfoque propone una epistemología de la frontera, capaz de articular saberes hegemónicos y subalternos, lo local y lo global, lo ancestral y lo contemporáneo. Pensar críticamente desde la frontera no implica simplemente rechazar el pensamiento moderno occidental, sino contrastarlo y reconfigurarlo desde otros marcos de sentido, otras memorias, otros cuerpos. Esta categoría permite comprender cómo los estudiantes, al transitar entre lo institucional y lo barrial, entre el aula y la calle, construyen formas híbridas y creativas de ser ciudadanos, de ejercer su voz política y de narrar la realidad.

En relación con lo anterior, se incorpora la noción de justicia epistémica (Fricker, 2017; Santos, 2009 y 2010), que plantea la necesidad de reconocer el valor y la legitimidad de los saberes que han sido históricamente excluidos del canon escolar. En contextos atravesados por el colonialismo epistémico, hacer justicia cognitiva implica no solo diversificar los contenidos, sino transformar las condiciones de posibilidad del conocimiento: quién habla, desde dónde, con qué legitimidad. En el ámbito educativo, esto se traduce en abrir espacio a las voces de los estudiantes como sujetos epistémicos, en cuestionar la autoridad vertical del saber y en construir espacios de diálogo intercultural donde el conocimiento se construya colectivamente. La justicia epistémica, en este sentido, no es un complemento opcional, sino un principio ético que orienta toda práctica pedagógica comprometida con la democracia y la dignidad.

Finalmente, este entramado teórico se concreta en la propuesta de una pedagogía situada, entendida como una práctica docente que parte de las condiciones reales de los sujetos, de sus contextos, trayectorias y saberes. Frente a los modelos universales, estandarizados y descontextualizados que predominan en los sistemas escolares, la pedagogía situada plantea la necesidad de enseñar desde el territorio, desde la experiencia vivida, desde el conflicto concreto. Autores como Díaz-Barriga (2003 y 2006), Pagès & Santiesteban (2009) y Perrenoud (2004) coinciden en que no es posible formar ciudadanos críticos sin reconocer el valor educativo de lo cotidiano, de lo afectivo, de lo comunitario. Esta pedagogía no busca aplicar fórmulas, sino construir condiciones de sentido donde los sujetos puedan pensarse como ciudadanos éticos, críticos y transformadores. En esa línea, la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Política se redefine no como transmisión de saberes, sino como un acto de reconocimiento mutuo, de escucha activa y de construcción colectiva de sentido.

En suma, el marco teórico de esta investigación articula una mirada crítica, ética y decolonial sobre la formación política escolar, cuestionando los enfoques normativos y proponiendo un horizonte formativo que privilegie la experiencia situada, el pensamiento fronterizo y la

dignidad epistémica. Este enfoque no solo dialoga con las voces juveniles recogidas en el trabajo de campo, sino que permite proyectar una propuesta pedagógica que haga de la escuela un espacio de ciudadanía vivida, reflexiva y transformadora.

METODOLOGÍA

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, orientado por los principios de la teoría fundamentada como estrategia de construcción teórica a partir de la experiencia situada. La elección de este enfoque respondió a la necesidad de comprender cómo estudiantes y docentes configuran sentidos en torno a la formación política y a las competencias ciudadanas, no desde categorías impuestas, sino desde sus propias narrativas, prácticas y tensiones cotidianas en contextos escolares marcados por la desigualdad, la fragmentación social y el potencial ético de la escuela.

El trabajo de campo se desarrolló en tres instituciones públicas en el ciclo de formación media, ubicadas en la localidad de Bosa, Bogotá, seleccionadas bajo criterios de diversidad pedagógica, representatividad territorial y trayectoria institucional en procesos de formación ciudadana. En cada institución participaron estudiantes de grado undécimo y docentes del área de Ciencias Sociales y Formación Política. Se aplicaron cuestionarios abiertos como instrumento principal de recolección, lo que permitió acceder a las voces de los actores educativos desde una lógica dialógica y no estructurante. La participación fue voluntaria y se garantizó el consentimiento informado, en coherencia con los principios éticos de la investigación cualitativa en relación con los informantes clave necesarios para la investigación.

El análisis se desarrolló a partir del método de codificación secuencial propuesto por Strauss y Corbin: codificación abierta, axial y selectiva. Esta estrategia permitió identificar categorías emergentes, ejes de sentido y patrones interpretativos que fueron consolidándose en la medida en que se contrastaron los datos entre sí y con el marco teórico en construcción. Este procedimiento fue facilitado por el uso del software QDA Miner Lite, herramienta que permitió visualizar los códigos y relaciones conceptuales, así como asegurar la trazabilidad y fidelidad analítica del proceso interpretativo.

En cuanto al marco epistemológico, la investigación se apoyó en el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) como perspectiva que concibe la realidad social como una construcción dinámica basada en significados compartidos y negociados en la interacción. Esta postura fue esencial para comprender cómo se construyen las representaciones sobre la ciudadanía, lo político y la escuela, considerando que dichas nociones no son fijas ni universales, sino profundamente situadas y en disputa. Asimismo, se incorporó una mirada hermenéutica-interpretativa que favoreció la lectura contextualizada de los discursos escolares como manifestación de subjetividades en formación.

El rigor de la investigación se garantizó mediante la triangulación de fuentes (entre docentes y estudiantes), la saturación teórica (como criterio para cerrar la codificación) y la validación constante de las categorías emergentes frente a los datos. Todo el proceso fue acompañado por la aprobación del comité de ética institucional de la universidad y por la aplicación de criterios éticos como la confidencialidad, el respeto por la autonomía de los participantes y el reconocimiento de sus voces como productoras legítimas de conocimiento educativo y político.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación cualitativa muestran que los procesos de formación política en la escuela no se dan únicamente a través del currículo explícito, sino que se configuran en la cotidianidad de las relaciones escolares, en la experiencia afectiva de los sujetos y en las tensiones entre discursos oficiales y saberes juveniles. Las voces estudiantiles revelan un pensamiento político emergente, situado y cargado de sentidos éticos que desafían las lógicas normativas y estandarizadas impuestas desde los marcos institucionales. A continuación, se presentan cuatro ejes interpretativos que condensan las categorías emergentes más significativas del estudio.

1. El pensamiento político como conciencia situada y crítica

Contrario a las visiones adulto-céntricas que desestiman la capacidad reflexiva de las y los jóvenes, los estudiantes participantes manifestaron una comprensión de lo político vinculada a su experiencia vital, al reconocimiento de las injusticias que les afectan, y a su deseo de incidir en la transformación de su entorno. La política es entendida, más que como conocimiento institucional, como una práctica cotidiana de análisis, posicionamiento y agencia. Esta dimensión se constituye como un pensamiento político fronterizo que articula la crítica a lo establecido con la imaginación de lo posible. En sus relatos aparece con fuerza la conexión entre la conciencia crítica y el deseo de justicia, lo que confirma que la politización juvenil no surge desde la imposición externa, sino desde la vivencia situada del conflicto social.

2. Competencias ciudadanas entre la norma y la acción ética

Si bien los estudiantes reconocen el valor de competencias como el respeto, la empatía o la participación, su comprensión se aleja del enfoque técnico que las reduce a indicadores evaluables. En cambio, estas competencias son resignificadas como disposiciones éticas encarnadas en sus prácticas relacionales y en su comprensión del mundo. La ciudadanía se vive como una forma de presencia reflexiva en lo común, no como obediencia normativa. Esta visión crítica revela una brecha profunda entre el discurso oficial sobre competencias ciu-

dadanas —frecuentemente instrumental y despolitizado— y las formas vividas de ciudadanía que emergen en los márgenes escolares. Así, los hallazgos coinciden con los planteamientos de autores como Zubero (2018), Muñoz (2021) y García (2009), quienes proponen comprender estas competencias como capacidades para el juicio ético, la deliberación argumentada y la transformación colectiva.

3. Despolitización institucional y tensiones del modelo tecnocrático

Un hallazgo transversal es el malestar de los estudiantes ante un modelo escolar que prioriza la eficiencia, la cobertura y la evaluación estandarizada, en detrimento del pensamiento crítico y la participación activa. Las clases de Ciencias Sociales, según sus testimonios, suelen estar marcadas por la monotonía, la superficialidad o la desvinculación con su realidad. La política escolar, entonces, aparece fragmentada: por un lado, como discurso formal de ciudadanía, y por otro, como práctica oculta de silenciamiento o control. Esta tensión reproduce una lógica tecnocrática que obstaculiza el ejercicio reflexivo y el empoderamiento ético del estudiantado. Sin embargo, en medio de estas limitaciones, emergen formas de resistencia pedagógica y de búsqueda de sentido que abren posibilidades para una reconfiguración de lo educativo.

4. Hacia una pedagogía situada, dialógica y decolonial

Pese a los obstáculos institucionales, las voces estudiantiles revelan una disposición activa hacia metodologías más dialógicas, contextuales y transformadoras. Reclaman mayor espacio para el debate, el análisis colectivo, el reconocimiento de sus saberes y la articulación entre el conocimiento escolar y los problemas sociales de sus comunidades. Esta demanda conecta con la noción de justicia epistémica y con el enfoque de pedagogía situada, en tanto propone una escuela que reconozca los cuerpos, los afectos, las trayectorias y los territorios como insumos legítimos del acto educativo. En esta perspectiva, la educación política se convierte en una práctica de reconocimiento y transformación, no solo de transmisión de contenidos. Se plantea, entonces, una pedagogía de frontera, capaz de articular saberes hegemónicos y populares, memoria histórica y crítica contemporánea, desde una ética del cuidado, la alteridad y la emancipación.

En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la formación política escolar, lejos de ser una simple asignación curricular, es una experiencia atravesada por tensiones estructurales, disputas simbólicas y posibilidades de reinención pedagógica. Las juventudes no solo demandan contenidos actualizados, sino condiciones institucionales y didácticas que les reconozcan como sujetos políticos capaces de pensar, decir y transformar su realidad. El pensamiento político juvenil, en este sentido, se configura como una praxis crítica que interpela los límites del sistema educativo y propone nuevas gramáticas de la ciudadanía, sostenidas en el diálogo, la corporeidad y el compromiso ético con lo común.

CONCLUSIONES

La investigación desarrollada permitió comprender que la formación política escolar no puede seguir pensándose como un componente periférico del currículo, sino como una práctica educativa central para la configuración de ciudadanías críticas, éticas y transformadoras. A partir de las voces de estudiantes y docentes en tres instituciones públicas de Bogotá, se evidenció que los procesos de subjetivación política emergen en la tensión entre discursos institucionales despolitizados y experiencias escolares que resisten desde lo cotidiano. Lejos de asumir una postura pasiva frente a lo político, las juventudes participantes expresan una conciencia creciente sobre su capacidad de análisis, juicio y acción, lo que confirma la necesidad de consolidar pedagogías que les reconozcan como actores epistémicos y éticos.

Los hallazgos respaldan la propuesta teórica de una educación crítica y situada para el empoderamiento ciudadano, entendida como una praxis que articula pensamiento crítico fronterizo, justicia epistémica, diálogo intercultural y reconocimiento de saberes subalternos. Esta visión desafía las lógicas tecnocráticas que han reducido la formación ciudadana a un ejercicio evaluativo y normativo, y plantea la urgencia de diseñar prácticas pedagógicas que partan del cuerpo, la memoria y el territorio como fuentes legítimas de conocimiento político. Formar en ciudadanía, desde esta mirada, no significa enseñar obediencia normativa, sino habilitar condiciones para el disenso ético, la agencia colectiva y la imaginación de lo inédito posible. Así, la escuela se configura como un espacio de disputa entre reproducción y transformación.

Asumir este carácter contradictorio implica posicionar al currículo, a la evaluación y al rol docente como campos estratégicos para reconfigurar la educación política desde una perspectiva situada, intercultural y decolonial. Esta apuesta no renuncia al diálogo con los marcos institucionales vigentes, pero los interroga, los contrasta y los resignifica en función de las realidades históricas de los territorios populares latinoamericanos. Finalmente, se plantea como desafío central avanzar en el diseño de estrategias pedagógicas coherentes con esta visión crítica, fortaleciendo desde edades tempranas procesos de formación política que integren ética, afectividad, pensamiento crítico y compromiso social, abriendo rutas para la construcción colectiva de una ciudadanía radicalmente democrática.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. *El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y Método*, 1–44.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw-Hill.
- Díaz-Barriga, F. (2006). Currículo y competencias: una aproximación crítica. Trillas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30ª ed.). Siglo XXI Editores.

- Fricker, M., & Jenkins, K. (2017). Epistemic injustice, ignorance, and trans experiences. In *The Routledge companion to feminist philosophy* (pp. 268-278). Routledge.
- García Pérez, F. F. (2009). Educar para la participación ciudadana. Un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigación En La Escuela*, (68), 5-10. <https://doi.org/10.12795/IE.2009.i68.01>
- FERNÁNDEZ, N. D. A., & FERNÁNDEZ, A. S. (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. *Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Díada Editora, SL*.
- Kolstrien, A. M., & Bravo, J. P. (2019). Desarrollo de las competencias ciudadanas desde una perspectiva controversial. *Revista Paca*, (9), 163-180.
- Mignolo, W. (2015). Habitar la frontera. *Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014)*. Barcelona: CIDOB.
- Muñoz Joven, L. A. (Ed. científico). 2021. La ética en la concepción de ciudadanía. Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. DOI: <http://dx.doi.org/10.35985/9786287501164>
- Pagès, J. (2015). La educación política y la enseñanza de la actualidad en una sociedad democrática. *Educação em Foco*, 19(3), 17-37.
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2009). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en Educación Primaria* (pp. 85-104). Ediciones Graó.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica* (Vol. 1). Graó.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, (189), 0012-15.
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del Sur*. Siglo XXI Editores.
- Santos, B. D. S. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Ediciones Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya Yala.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su contribución al conocimiento pertinente*. Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2012). Subjetividad y realidad social. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, 5, 235-246.
- Zemelman, H. (2021). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, 30(3), 234-244.

Zubero, I. (2018). Viejos y nuevos debates: juventud y acción sociopolítica. *Arbor*, 194(787), a429-a429.

FILOSOFÍA CON EL CUERPO; UNA FORMA DE RESISTIR Y COEXISTIR.

Clave del trabajo: I_057

Nicolle Gabriel Lancheros Contreras

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

nglancherosc@upn.edu.co

RESUMEN

La tradición filosófica occidental generó una ruptura entre la abstracción de pensamiento filosófico y el cuerpo, provocando que éste último fuese tomado con desprecio y deslegitimado como herramienta mediadora del pensamiento. Esta herencia socrática que concibe al cuerpo como la cárcel del alma debe ser resignificada para reconocer que el cuerpo es el receptáculo de experiencias y abstracciones filosóficas. En este taller se propone explorar una filosofía con el cuerpo a partir de las prácticas del yoga y la meditación, donde los afectos y las afecciones permitan generar reflexiones complejas y simples de la existencia misma. Aquí el objetivo es dar un giro a la noción desperdiciadora del cuerpo y aportar a la construcción de un cuerpo territorio que versa sobre relaciones éticas del cuidado de sí y del otro.

PALABRAS CLAVE:

Cuerpo, Resignificación, Ética del cuidado.

ABSTRACT

The Western philosophical tradition generated a rupture between the abstraction of the philosophical thought and the body, leading the last one to be regarded with disdain and delegitimized as a mediating tool of thought. This Socratic legacy, which conceives the body as the prison of the soul, must be re-signified to recognize that the body is the receptacle of philosophical experiences and abstractions. This workshop proposes to explore a philosophy with the body through the practices of yoga and meditation, where affections and affects allow the generation of both complex and simple reflections of the existence itself. The objective here is to overturn the wasteful notion of the body and contribute to the construction of a body-territory which focuses on ethical relationships of self-care and care for others.

KEYWORDS:

Body, Re-signify, Ethics of care.

INTRODUCCIÓN

El canon filosófico occidental, iniciado con la herencia socrática, se dedicó a deslegitimar el cuerpo provocando que este fuese visto como una corrupción matérica que imposibilitaba alcanzar la abstracción filosófica. Esta idea generó que el cuerpo fuese visto como un desperdicio en el que “el alma” se veía atrapada. Esa trazabilidad de lo dual alma – cuerpo, hizo considerar que el conocimiento y la verdad estaban más allá de lo cognoscible y que no podían ser bien logrados a partir de los sentidos. En el dialogo del *Fedón*, Sócrates sostiene lo siguiente:

[...] En tanto tengamos el cuerpo y nuestra alma esté contaminada por la ruindad de éste, jamás conseguiremos suficientemente aquello que deseamos. Afirmamos desear lo que es verdad. Pues el cuerpo nos procura mil preocupaciones por la alimentación necesaria; y, si además nos afligen algunas enfermedades, nos impide la caza de la verdad. Nos colma de amores y deseos, de miedos y de fantasmas de todo tipo, y de una enorme trivialidad, de modo que ¡cuán verdadero es el dicho de que en realidad con él no nos es posible meditar nunca nada! [...] Por eso no tenemos tiempo libre para la filosofía. [...] Por él no somos capaces de contemplar la verdad. (*Fedón*, 66b-66d).

Ahora bien, esta idea se sigue viendo reflejada con Descartes en su texto *Meditaciones Metafísicas*, donde sostiene que la única certeza indudable es el pensamiento y que los sentidos nos engañan. De manera tal, que todo lo que el cuerpo logra experimentar, es mero evento aparente. Así como estas dos grandes figuras, existen otros muchos filósofos que concibieron al cuerpo como algo a desechar. En consecuencia, no es un por menor discutir esta idea y problematizar los efectos causales que generaron los desperdiciadores del cuerpo.

En contraparte, varios siglos después de los dos autores anteriormente mencionados, Michel Foucault en su libro *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, habla con carácter crítico y riguroso sobre los mecanismos y estructuras de dominio y poder ejercidos sobre los cuerpos, señalando que la corporalidad también se encuentra inmersa en una esfera política donde se ve doblegada a prácticas de sufrimiento que, en principio se ejercían en la esfera pública y en la posteridad, dado a mutismos sociales, en la esfera privada donde los cuerpos empiezan a ser disciplinados.

El cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan,

lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos. (p. 26)

A partir de eso se llega a comprender que el cuerpo no solo fue condenado a ser un desperdicio a la hora de una consolidación epistémica, sino que también se convierte en una figura de masificación y cosificación que se subordina ante el poder. Hasta aquí se logra rastrear cómo el cuerpo llega a ser altamente violentado, bien sea por propósitos filosóficos o por intereses políticos de algunos pocos. En estos escenarios hay unas víctimas evidentes, son los individuos que han estado inmersos en estas esferas y, que no son meramente vulnerados desde su corporeidad, sino también sobre su construcción del ser. Se podría aseverar que esa desvinculación deja de lado la pregunta por el Yo y ese olvido solo incurre en una traición al acto de filosofar, es una pérdida del acto contemplativo y pensamiento crítico y reflexivo.

Resignificación del cuerpo en el acto filosófico

Una vez hecha esbozado el análisis sobre esta habito de deslegitimar el cuerpo, lo que aquí compete es fundamentar su contra parte, es por eso que en mis postulados iniciales aparece Baruch Spinoza y su texto *Ética* demostrada según el orden geométrico donde se propone una correlación entre el alma y el cuerpo y la manera en que por medio de los afectos y las afectaciones que recibe la corporalidad, el alma también se ve trastocada y comprender las impresiones del mundo.

[...] Nadie, en efecto, ha determinado por ahora qué puede el cuerpo, esto es, a nadie hasta ahora le ha enseñado la experiencia qué puede hacer el cuerpo por las solas leyes de la naturaleza, considerada como puramente corpórea, y qué no puede a menos que sea determinado por el alma. Pues nadie hasta ahora ha conocido la fábrica del cuerpo con tal precisión que haya podido explicar todas sus funciones, por no mencionar siquiera que en los brutos se observan muchas cosas que superan con mucho la sagacidad humana, y que los sonámbulos realizan en sueños muchísimas cosas que no osarían hacer despiertos; lo cual muestra bastante bien que el mismo cuerpo, por las solas leyes de su naturaleza, puede muchas cosas que su alma admira. (pp. 128-129)

En la anterior cita se logra comprender, en principio, que el cuerpo es una materia performativa que de manera constante logra sobre pasar sus límites y generar novedades en sus aptitudes y actitudes. Luego entonces, también se logra esquematizar la relación existente entre el cuerpo y el alma como una agrupación que posibilita la creación de experiencias e ideas. El cuerpo alimenta el alma, no puedo no existir una relación entre ambas, pues no es solo comprender que el cuerpo siente, sino que esas sensaciones logran hacer impresiones en

el alma y que estas permiten conceptualizar saberes. Ser afectado ayuda a vislumbrar cómo se siente el frío; se percibe el dolor o se conoce la composición de una fruta.

Despreciar al cuerpo es despreciar a la vida, es generar sujetos abstraídos que no alcanzan a palpar ni a la filosofía ni a la episteme. Es anidar en supuestos que no corresponden al pensamiento situado, sino a meras pretensiones aparentes de un conocimiento inconocible. Hay que aterrarse porque negarse a uno mismo es negar la filosofía, es cohibirse de la construcción de mundo y del deseo de saber. Me recojo en Nietzsche y abrazo sus versos cuando dijo en *Así habló Zaratustra*:

Una palabra quiero decirles a los despreciadores del cuerpo. Despreciar les lleva a apreciar. ¿qué es lo que creó el apreciar y el despreciar, el valor y la voluntad?

El “sí mismo” creador se creó el respetar y el despreciar, se creó el placer y el dolor. El cuerpo creador se creó el espíritu como una mano de su voluntad.
(p.36)

Tanto Spinoza como Nietzsche son filósofos del cuerpo, en su época, e incluso ahora, figuran como algunos de los salvadores de la corporeidad, su ser crítico y sus contribuciones bibliográficas aportan elementos vitales para la discusión sobre las viles acotaciones que descomponen al sujeto y lo someten a la encapsulación de las imposibilidades del Ser, de su Ser. Aquí lo importante es generar “el giro del cuerpo”, esa vuelta que se debe dar para proveer a los individuos un reconocimiento de sí, de su materia y de cómo ésta se vincula al mundo para ser afectada y, en consecuencia, en ese evento fenoménico se producen extracciones experienciales que aportan a su configuración epistémica.

METODOLOGÍA

Para la ejecución de este taller, se llevarán a cabo fundamentos tales como; la filosofía con el cuerpo, filosofía situada y el aprendizaje experiencial. El propósito es consolidar un espacio que gire en torno a la ética del cuidado de sí y de los otros. Estos otros son vistos desde una apuesta interespecista, pues el cuidado no se restringe a la correlación entre humanidades, sino que también obedece a una responsabilidad con el entorno y, vincular estas necesidades a la exploración del cuerpo a través de un escenario introspectivo y performativo apoyado de una práctica de yoga y meditación.

Ética del cuidado

Para iniciar esta apuesta, cabe problematizar la delegación de cuidado como responsabilidad meramente de la mujer, Carol Guilligán en *La ética del cuidado* habla de cómo los roles de género producen estructuras impuestas sobre quién es responsable de responsabilizarse de los otros, y esto queda relegado meramente a las mujeres y, aunque en el presente texto no tengo

por propósito generar una discusión sobre las imposiciones de género, si me parece menester resaltar su crítica sobre la necesidad que hay en que exista una ética del cuidado de todos para todos sin excepción alguna. En el texto en mención, Laugier, citada por Gilligan observa:

Sandra Laugier, filósofa moral que ha escrito sobre la ética del cuidado, observa que «las teorías del cuidado, como muchas de las teorías feministas radicales padecen de falta de reconocimiento porque a diferencia de los enfoques generales de “género”, una ética del cuidado auténtica no puede existir sin una transformación social» En la transformación que imagina, la ética del cuidado se desprende de su posición subordinada dentro de un esquema basado en la justicia. Al dejar de considerarse una cuestión de obligaciones especiales o de relaciones interpersonales, se reconoce como lo que es: fundamental para la supervivencia humana. (p. 59)

Lo que aquí respecta es señalar que la ética del cuidado no puede versar ni en supuestos, ni en discursos progresistas que no accionen directamente sobre la necesidad que hay en el cuidado, pues cuidar es también un acto político que transforma sujetos, comunidades y sociedades. En mi apuesta, vinculo la filosofía con el cuerpo a la ética del cuidado porque si bien es importante rescatar el cuerpo propio, también resulta imprescindible apostar por el cuidado de los demás cuerpos y soy reiterativa en esto, no solamente a las corporalidades humanas, la liberación y el cuidado debe ser para todos o no será.

Yoga y meditación

Estas prácticas ayudan a la vinculación entre la mente-cuerpo y/o alma-cuerpo generando un espacio de conexión y reconocimiento de ambas en un mismo lugar y con una misma importancia. Este ejercicio versa sobre contemplaciones profundas que enfrasan al todo en un mismo ahora, D'Angelo (2016) “señala que “la re-conexión o el encuentro con el propio cuerpo implica prestarle atención, concentrarse en el ‘ritmo de la respiración’, en las ‘sensaciones físicas’, en las emociones relacionadas, en el ‘fluir de los pensamientos” (p. 27). La misma práctica arroja a reflexiones sobre el afecto y las afecciones y qué es lo que un cuerpo (el propio) puede hacer, se dimensiona el cuidado para consigo mismo y el cuidado que el otro debe tener a la hora de explorar algún asana, el objetivo es crear una especie de cuerpo colectivo donde el cuidado sea un pilar fundamental.

Cronograma de actividades:

El taller tendrá varios momentos que resultan ser una cadena causal, es decir, sus momentos fueron pensados con rigurosidad para lograr la experiencia anhelada, se estima contar con tres horas.

-Introducción: la sesión iniciará con una contextualización y problematización de la idea socrática del cuerpo como cárcel del alma, además de apelar a una discusión sobre los mecanismos de dominio que subordinan al cuerpo y lo objetivizan, para ello se traerán a colación aparados relevantes de los diálogos de Plantón y Michel Foucault. En consecuencia, también se hablará de las obras filosóficas de Nietzsche y Spinoza con el fin esbozar ese contra argumento que rescata al cuerpo como vehículo de conocimiento. Para este momento, lo pertinente es usar piezas visuales que permitan a los participantes empaparse el tema y apropiarse del espacio. A su vez, el objetivo es promover reflexiones e inquietudes tales como ¿cómo se hace filosofía con el cuerpo?

-Practica corporal guiada: Una vez terminada la introducción, se aspira a generar un espacio de exploración corporal donde el yoga y la meditación serán los mediadores, aquí se rescatará una premisa relevante “yo soy mi cuerpo y mi cuerpo piensa”. Esta parte no tiene la intención de proveer experticia yogui, más bien su fin versa sobre una libertad corpórea donde se generará un lugar para el reconocimiento y el cuidado de sí y del otro a partir de asanas básicas.

-Conversatorio: Es importante generar un espacio de discusión donde los participantes discutan, comenten y evalúen la experiencia. Se propone analizar las apuestas filosóficas expuestas durante la introducción y, por consiguiente, contribuir desde sus lugares habitados a la configuración de un discurso de la filosofía con el cuerpo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el breve esbozo de la propuesta de cronograma de actividades, postulé como último punto generar un conversatorio donde se comprendan las aportaciones y reflexiones que los participantes tuvieron sobre la experiencia inmersiva. El eje central es la apuesta por generar espacios donde el cuerpo se reconozca como materia necesaria para producir pensamiento y, a su vez, comprender que la filosofía no se hace ni esta relegada meramente al acto bohemio de la escritura bajo la luz de la vela. Pues la filosofía con el cuerpo es una puesta por la filosofía situada, por la comprensión de que todo evento inmediato es motor suficiente para producir obra y episteme. Lo ideal es trastocar a los participantes, probar intriga, gusto, comentarios y/o otros, pues es toda una pretensión ser un sujeto generador de afectos y afecciones en los otros cuerpos y mentes, problematizar sobre la percepción del mundo y la posible autopercepción.

CONCLUSIONES.

La filosofía con el cuerpo es una apuesta por generar espacios diversos de reflexión que comprendan que el accionar crítico no se compone meramente de academicismos, sino que también se alimenta contextos, emocionalidades y necesidades. Filosofar con el cuerpo es resistir a estructuras dominantes que nos quitan todo lo que tenemos y de lo que somos dueños, es

decir, a nosotros mismos. Es una necesidad quitar el canon filosófico que restringe el pensamiento, pone pautas y estructuras inconcebibles y, por el contrario, es momento agrandar la puerta para que entren y sean más los sujetos sujetados de la curiosidad, de la necesidad de convertirse o llegar ser sujetos creadores desde el pensamiento.

Mi análisis histórico y bibliográfico procura proveer una discusión sólida que permita no solo ver esos modos de pensamiento cegador que niega y castiga al cuerpo como si estuvieran fuera de nosotros mismos, sino también como particularidades que nos han hecho configurar nuestra identidad, discurso y accionar. No es viable ni concebible hacer parte de un pensamiento que glorifica la violentación, pero tampoco es prudente hacer parte de una resignación frente a los mecanismos que oprimen a los sujetos. Hay aportar a la construcción de sujetos que se vean movidos por la preocupación de lo que el mundo les imprime, promover discursos críticos de las situaciones en las que una se logra ver inmersa, hay que rescatar la filosofía y hacerse con ella, permitirle entrar para que susurre al oído y en el pensamiento que la reflexión no solo se dirige hacia uno, sino que también hacia el mundo que toca todo lo que a uno lo compone.

Para terminar esta composición de conclusión, deseo traer a colación a una manera de afectarse y reconocer que vivir desde el cuerpo habitado siempre va a ser una alianza para la construcción filosófica y epistémica:

Embriagaos

Hay que estar siempre ebrio. Todo se reduce a eso; es la única cuestión. Para no sentir el horrible peso del Tiempo, que os destroza los hombros doblegándoos hacia el suelo, debéis embriagaros sin cesar.

Pero, ¿de qué? De vino, de poesía o de virtud, como os plazca. Pero embriagaos. Y si alguna vez os despertáis en la escalinata de un palacio, tumbados sobre la hierba verde de una cuneta o en la lóbrega soledad de vuestro cuarto, menguada o disipada ya la embriaguez, preguntadle al viento, a la ola, a la estrella, al pájaro, al reloj, a todo lo que huye, a todo lo que gime, a todo lo que rueda, canta o habla, preguntad qué hora es; y el viento, la ola, la estrella, el pájaro, el reloj os contestarán: «¡Es hora de embriagarse! Para no ser los esclavos martirizados del Tiempo, embriagaos; ¡embriagaos sin cesar! De vino, de poesía o de virtud, como os plazca.»

Baudelaire. C

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

D'Angelo, A. (2016). Conciencia en la postura: del dualismo a la reflexividad en la práctica de yoga. *Runa*, vol. 37, pp. 21-38. Universidad de Buenos Aires.

- Descartes, R. (2011). *Meditaciones metafísicas* (G. Graíño Ferrer, Trad.). Madrid: Alianza Editorial.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona: Fundación Víctor Grífols I Lucas.
- Nietzsche, F. (2019). *Así habló Zaratustra* (J. R. Hernández, Trad.). Madrid: Editorial Gredos.
- Platón. (1998). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro* (C. García Gual, M. Martínez Hernández & E. Lledó Iñigo, Eds. y Trads.). Madrid: Editorial Gredos
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico* (A. Domínguez, Ed. y Trad.). Madrid: Editorial Trotta.

ACTIVIDADES DEL CURSO DE VERANO LOBOS CAMP 2024: ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO INTEGRAL INFANTIL

Clave del trabajo: I_058

Norma Estela Jiménez Díaz^{1*}

Gerardo Monjarás Luna²

^{1,2}Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo Coahuila, México.

*correo electrónico: normajimenez@uadec.edu.mx

RESUMEN

Con la llegada de la pandemia COVID 19 se suspendió el curso de verano que la UA de C ofrecía para los hijos de sus trabajadores y la comunidad en general. Fue hasta el verano 2024 que se reanudó. El objetivo de esta investigación cuantitativa es conocer el impacto de las actividades del curso de verano Lobos Camp 2024 de la UA de C, en el desarrollo integral infantil. Para la recolección de información se aplicó un cuestionario a 150 padres de familia de los niños que asistieron. Entre los hallazgos más relevantes, se destaca que las actividades culturales y deportivas desarrollan habilidades cognitivas, psicomotrices, sociales y afectivas en los infantes, además de valores que contribuyen a la formación de personas desde edades tempranas, quienes se incorporarán en un futuro a la sociedad de la que forman parte. Se concluye que las actividades culturales y deportivas, durante el periodo de vacaciones de verano, complementa el desarrollo integral de cada niño.

PALABRAS CLAVE:

Actividades, curso de verano, desarrollo integral infantil

ABSTRACT

With the arrival of the COVID-19 pandemic, the summer course offered by UA de C for the children of its employees and the general community was suspended. It was not until the summer of 2024 that it resumed. The objective of this quantitative research is to understand the impact of the activities of the Lobos Camp 2024 summer course at UA de C on children's wholistic development. To collect information, a questionnaire was administered to 150 parents of the children attending. Among the most relevant findings, it was highlighted that cultural and sports activities help develop cognitive, psychomotor, social, and emotio-

nal skills in children, as well as values that contribute to the formation of individuals from an early age, who will eventually become part of the society they belong to. It is concluded that cultural and sports activities during the summer vacation period complement the wholistic development of each child.

KEYWORDS:

Activities, summer course, child wholistic development

INTRODUCCIÓN

Al terminar el ciclo escolar, durante cada verano diferentes instituciones ofrecen cursos con diversas actividades para niños entre 5 y 12 años. La Universidad Autónoma de Coahuila también lo lleva a cabo desde hace años. Sin embargo, se suspendió durante la pandemia COVID 19 y fue hasta julio de 2024 que se reanudó como compromiso de campaña del actual rector. Se impartieron talleres culturales y deportivos que sin duda tienen un propósito definido, pero no se había llevado a cabo un estudio para conocer los beneficios que aportan a los niños, las actividades que se realizan en cada uno de ellos. Esta investigación tiene como objetivo conocer el impacto de las actividades del curso de verano Lobos Camp 2024 de la UA de C, en el desarrollo integral infantil. En la búsqueda de documentos, otros estudios y bibliografía, para sustentar esta investigación, se evidenció que son escasas las investigaciones, predominan estudios sobre programas de verano académicos. Existen páginas web de diferentes instituciones que ofrecen cursos de verano. Sin embargo, en lo que se encontró sobre el tema de esta investigación, se menciona que los beneficios de la participación en estas actividades deportivas y culturales, incluyen el “desarrollo de disciplina, mejorar la interrelación con otros niños, mayor aprendizaje o conocimiento de alguna materia, mejor condición física, tomar decisiones propias, obtener nuevas habilidades físicas y artísticas, trabajar en equipo y adaptación a nuevos retos y entornos” (Procuraduría Federal del Consumidor del Gobierno de México, 2023).

Involucrar a los niños en campamentos de verano favorece habilidades para entablar relaciones sociales entre las que se encuentran las básicas (iniciar, mantener y finalizar conversaciones), las avanzadas (saber pedir ayuda, disculparse, dar y seguir instrucciones, compartir opiniones), las emocionales (saber vincularse afectivamente con otros, identificar y expresar sentimientos y emociones), las negociadoras (resolución de conflictos, compartir con los demás) y las organizadoras (toma de decisiones, capacidad organizativa). A través de ellas se logra tener empatía, asertividad, respeto, escucha activa, habilidades expresivas, comprensión y autocontrol (Instituto Raimon Gaija, s.f.).

Por otro lado, Martínez y Trujillo (2022) en su trabajo de tesis proponen un curso de verano basado en el juego. Afirman que debe ser divertido para los niños e incluirse actividades y juegos que promuevan el desarrollo de los ámbitos cognoscitivo, afectivo, físico y motivacional en lo individual y colectivo a través de actividades lúdicas, culturales y recreativas. Además, mencionan que los beneficios que se obtienen son: fomentar el desarrollo personal (ser autosuficientes); evitar el sedentarismo y fomentar la actividad deportiva mediante juegos deportivos, expresión corporal o baile, manteniendo a los niños activos; disfrutar un verano divertido (evitar pasar tiempo frente a las pantallas). También estimulan y fortalecen habilidades como el trabajo en equipo, compañerismo, solidaridad, saber ganar o perder, respeto a las instrucciones, compartir, solución de problemas, atención, negociación y comunicación (Téllez, en Chul Han, 2018, citado por Martínez y Trujillo, 2022).

METODOLOGÍA

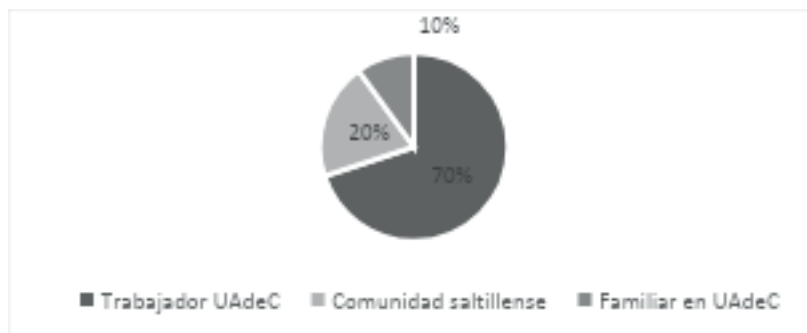
Esta investigación es de enfoque cuantitativo y transversal. La muestra se integró al azar por 150 padres de familia que llevaron a sus hijos al Curso de Verano Lobos Camp 2024, realizado en las instalaciones del Ateneo Fuente de la Universidad Autónoma de Coahuila en Saltillo. Asistieron aproximadamente 374 niños que participaron en dos talleres diarios durante dos semanas del mes de julio de 2024, en un horario de 9 am a 1 pm. Se impartieron los talleres de artes plásticas, manualidades, pintura, ciencia divertida, robótica, expresión musical, baile, campismo, fútbol, básquetbol, voleibol y tochito. En la clausura del curso, la cual fue pública, cada taller presentó una muestra de lo realizado por los niños que asistieron, contando con la presencia de los padres de familia. Para la obtención de la información, se diseñó un cuestionario tomando en cuenta las actividades realizadas en cada taller, de acuerdo con lo mencionado por cada tallerista. El instrumento se dividió en tres secciones, con una escala del 0 al 10. La primera parte con 12 variables para medir la importancia sobre la participación de los niños en los talleres; la segunda, con 45 variables para medir la relevancia del desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotrices, sociales y afectivas; y en la tercera, 12 variables que midieron el desarrollo de valores. La prueba piloto obtuvo un Alpha de Cronbach de 0.88 de confiabilidad. La aplicación final fue en un solo momento. Los datos se procesaron en un paquete estadístico para obtener los resultados, conclusiones y discusión.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los resultados de análisis de estadística descriptiva: caracterización.

En la **Figura 1** *Relación de los padres de familia con la UA de C*, se muestra que el 70% son trabajadores de la Universidad Autónoma de Coahuila; el 20% pertenecen a la sociedad saltillense y el 10% tiene un familiar o conocido que labora en la Universidad.

Figura 1
Relación de los padres de familia con la UA de C



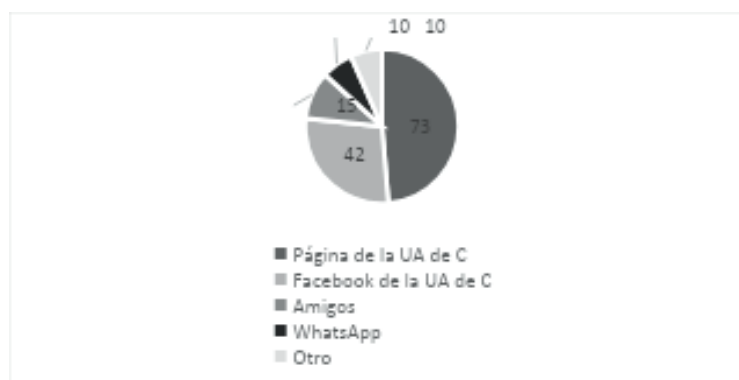
En la **Tabla 1** *Motivos de inscripción al curso de verano*, se observa que 126 mencionan que aprenda algo nuevo; 97 quieren que esté ocupado en vacaciones; 65 trabajan y no tienen quién lo cuide; 80 lo inscribieron para que desarrolle habilidades deportivas; 70 para que desarrolle habilidades artísticas; 147 quieren que conviva con otros niños; y 86 para que se divierta.

Tabla 1
Motivos de inscripción al curso de verano

Motivo	Frecuencia
Aprenda algo nuevo	126
Esté ocupado en vacaciones	97
Trabajo y no tengo quién lo cuide	65
Desarrolle habilidades deportivas	80
Desarrolle habilidades artísticas	70
Conviva con otros niños	147
Se divierta	86

La Figura 2 Difusión del curso de verano Lobos Camp 2024, se observa que 73 y 42 se enteraron en la página y Facebook de la UA de C respectivamente; 15 por amigos; 10 por mensajes de WhatsApp; y 10 por otro medio.

Figura 2
Difusión del curso de verano Lobos Camp 2024



A continuación, se presentan los resultados del análisis correspondiente a la medida de tendencia central Moda (Mo) y su frecuencia en los talleres del curso de verano, las variables del desarrollo integral y de los valores.

En la **Tabla 2** *Importancia de asistencia a talleres del curso de verano*, se muestra que más del 50% de los padres de familia consideran importante involucrar a los niños en actividades de baile y expresión musical; le siguen robótica y ciencia divertida; y posteriormente en orden descendente los demás talleres, que no son menos importantes, ya que le otorgan valores altos de la escala, sino que la preferencia la presentan hacia los dos primeros talleres.

Tabla 2
Importancia de asistencia a talleres del curso de verano

Variable	N	Moda	Frecuencia de Moda
Baile	150	10	92
Expresión musical	150	10	82
Robótica	150	10	74
Ciencia divertida	150	10	57
Pintura	150	8	50
Artes plásticas	150	10	48
Campismo	150	8	46
Voleibol	150	8	46
Tochito	150	8	43
Manualidades	150	Multiple	42
Fútbol	150	8	37
Básquetbol	150	10	34

En la **Tabla 3** *Variables del desarrollo integral infantil*, se observa que del 50 al 74% de los padres de familia participantes, dan importancia al desarrollo de las habilidades de trabajo en equipo, comunicación saber escuchar, socialización, resolución de problemas, atención, agilidad mental, autoestima, tomar decisiones, coordinación ojo- pie, autoconocimiento, satisfacción, coordinación ojo-mano, pensamiento crítico y liderazgo.

Tabla 3
Variables del desarrollo integral infantil

Variable	N	Moda	Frecuencia de moda
Trabajo en equipo	150	10	111
Comunicación	150	10	105
Saber escuchar	150	10	105
Socialización	150	10	102
Resolución de problemas	150	10	92
Atención	150	10	92
Agilidad mental	150	10	86

Autoestima	150	10	84
Tomar decisiones	150	10	81
Coordinación ojo-pie	150	10	79
Autoconocimiento	150	10	78
Satisfacción	150	10	78
Coordinación ojo-mano	150	10	76
Pensamiento crítico	150	10	75
Liderazgo	150	10	75

En la **Tabla 4** *Continuación de Variables del desarrollo integral infantil*, se observa que del 37 al 49% de los padres de familia participantes, dan importancia al desarrollo de las habilidades de autoconcepto, control emocional, curiosidad, iniciativa, lateralidad, tolerancia a la frustración, concentración, mover piernas y brazos, creatividad, coordinación corporal, reconocer emociones, sensibilidad, apreciar el arte, reflexión, destreza, expresar emociones, pensamiento lógico y pensamiento espacial y hacer ritmos con el cuerpo.

Tabla 4
Continuación de Variables del desarrollo integral infantil

Variable	N	Moda	Frecuencia de moda
Autoconcepto	150	10	73
Control emocional	150	10	73
Curiosidad	150	10	71
Iniciativa	150	10	70
Lateralidad	150	10	68
Tolerancia a la frustración	150	10	67
Concentración	150	10	67
Mover piernas y brazos	150	10	66
Creatividad	150	10	65
Coordinación corporal	150	10	65
Reconocer emociones	150	10	63
Sensibilidad	150	10	61
Apreciar el arte	150	10	61
Reflexión	150	10	59
Destreza	150	10	58
Expresar mociones	150	10	57
Pensamiento lógico	150	10	57
Pensamiento espacial	150	8	56
Hacer ritmos con el cuerpo	150	10	56

En la **Tabla 5** *Continuación de Variables del desarrollo integral infantil*, se observa que del 27 al 37% de los padres de familia participantes, dan importancia al desarrollo de las habilidades de movimientos precisos, conocer otras culturas, pensamiento visual, organización mental de imágenes, observación, seguir el pulso musical, ubicación espacial, cantar y tocar un instrumento al mismo tiempo, cantar bonito y tocar un instrumento.

Tabla 5
Variables del desarrollo integral infantil (Continuación)

Variable	N	Moda	Frecuencia de moda
Movimientos precisos	150	10	55
Conocer otras culturas	150	10	51
Pensamiento visual	150	10	48
Organización mental de imágenes	150	8	46
Observación	150	10	46
Seguir el pulso musical	150	8	46
Ubicación espacial	150	10	44
Cantar y tocar un instrumento al mismo tiempo	150	10	44
Descubrimiento	150	8	43
Cantar bonito	150	10	43
Tocar un instrumento	150	8	40

Se realizó análisis de correlación entre las variables de talleres del curso con las variables desarrollo integral. Se utilizó el coeficiente de Pearson con un $r = 0.16$ y P de 0.05 obteniéndose los siguientes resultados.

Se encontró correlación entre el taller de artes plásticas y ubicación espacial ($r = 0.23$), lateralidad ($r = 0.35$), coordinación ojo-mano ($r = 0.21$), creatividad ($r = 0.17$), destreza ($r = 0.17$), sensibilidad ($r = 0.20$), organización mental de imágenes ($r = 0.23$), apreciación del arte ($r = 0.20$), satisfacción ($r = 0.26$), comunicación ($r = 0.35$), saber escuchar ($r = 0.25$), liderazgo ($r = 0.17$), iniciativa ($r = 0.17$), autoconcepto ($r = 0.28$), autoconocimiento ($r = 0.23$), responsabilidad ($r = 0.24$), empatía ($r = 0.20$), solidaridad ($r = 0.30$), tolerancia ($r = 0.16$), respeto ($r = 0.20$), paciencia ($r = 0.20$), perseverancia ($r = 0.21$) y confianza ($r = 0.18$).

El taller de manualidades tiene correlación con ubicación espacial ($r = 0.16$), lateralidad ($r = 0.26$), coordinación ojo-mano ($r = 0.22$), creatividad ($r = 0.14$), sensibilidad ($r = 0.24$), pensamiento crítico ($r = 0.21$), satisfacción ($r = 0.18$), comunicación ($r = 0.24$), liderazgo ($r = 0.16$), iniciativa ($r = 0.23$), autoestima ($r = 0.16$), autoconcepto ($r = 0.24$), autoconocimiento ($r = 0.23$), compromiso ($r = 0.26$), responsabilidad ($r = 0.35$), empatía ($r = 0.36$), solidaridad ($r = 0.27$), tolerancia ($r = 0.29$), respeto ($r = 0.29$), paciencia ($r = 0.24$), perseverancia ($r = 0.22$), confianza ($r = 0.29$), dedicación ($r = 0.25$) y disciplina ($r = 0.22$).

El taller de pintura se correlaciona con ubicación espacial ($r = 0.16$), lateralidad ($r = 0.27$), coordinación ojo-mano ($r = 0.17$), creatividad ($r = 0.25$), destreza ($r = 0.20$), sensibilidad ($r = 0.25$), descubrimiento ($r = 0.20$), pensamiento visual ($r = 0.18$), organización mental de imágenes ($r = 0.16$), reflexión ($r = 0.20$), conocer otras culturas ($r = 0.27$), apreciar el arte ($r = 0.19$), curiosidad ($r = 0.30$), tomar decisiones ($r = 0.23$), satisfacción ($r = 0.23$), comunicación ($r = 0.31$), saber escuchar ($r = 0.17$), liderazgo ($r = 0.18$), autoestima ($r = 0.23$), autoconcepto ($r = 0.33$), autoconocimiento ($r = 0.20$), compromiso ($r = 0.29$), responsabilidad ($r = 0.43$), empatía ($r = 0.50$), solidaridad ($r = 0.31$), tolerancia ($r = 0.24$), respeto ($r = 0.35$), paciencia ($r = 0.29$), perseverancia ($r = 0.28$), confianza ($r = 0.43$), honestidad ($r = 0.20$), dedicación ($r = 0.26$) y disciplina ($r = 0.22$).

El taller de ciencia divertida se relaciona con movimientos precisos ($r = 0.19$), coordinación corporal ($r = 0.25$), ubicación espacial ($r = 0.36$), lateralidad ($r = 0.27$), coordinación ojo-mano ($r = 0.33$), creatividad ($r = 0.27$), destreza ($r = 0.21$), tolerancia a la frustración ($r = 0.31$), sensibilidad ($r = 0.27$), reconocer emociones ($r = 0.21$), expresar emociones ($r = 0.21$), control emocional ($r = 0.26$), observación ($r = 0.22$), concentración ($r = 0.23$), descubrimiento ($r = 0.18$), pensamiento lógico ($r = 0.30$), pensamiento visual ($r = 0.32$), pensamiento espacial ($r = 0.22$), organización mental de imágenes ($r = 0.16$), reflexión ($r = 0.29$), agilidad mental ($r = 0.27$), pensamiento crítico ($r = 0.24$), atención ($r = 0.28$), curiosidad ($r = 0.19$), tomar decisiones ($r = 0.28$), satisfacción ($r = 0.31$), comunicación ($r = 0.31$), saber escuchar ($r = 0.36$), socialización ($r = 0.17$), resolución de problemas ($r = 0.16$), autoconcepto ($r = 0.27$), autoconocimiento ($r = 0.18$), compromiso ($r = 0.23$), responsabilidad ($r = 0.41$), empatía ($r = 0.49$), solidaridad ($r = 0.35$), tolerancia ($r = 0.34$), respeto ($r = 0.42$), paciencia ($r = 0.30$), perseverancia ($r = 0.30$), confianza ($r = 0.34$), honestidad ($r = 0.17$) y dedicación ($r = 0.16$).

El taller de robótica tiene correlación con ubicación espacial ($r = 0.19$), lateralidad ($r = 0.24$), coordinación ojo-mano ($r = 0.22$), control emocional ($r = 0.21$), observación ($r = 0.16$), concentración ($r = 0.18$), pensamiento lógico ($r = 0.18$), pensamiento visual ($r = 0.25$), pensamiento espacial ($r = 0.19$), organización mental de imágenes ($r = 0.34$), reflexión ($r = 0.37$), agilidad mental ($r = 0.36$), pensamiento crítico ($r = 0.29$), atención ($r = 0.21$), curiosidad ($r = 0.19$), tomar decisiones ($r = 0.17$), satisfacción ($r = 0.38$), comunicación ($r = 0.29$), saber escuchar ($r = 0.36$), resolución de problemas ($r = 0.18$), liderazgo ($r = 0.20$), iniciativa ($r = 0.18$), compromiso ($r = 0.23$), responsabilidad ($r = 0.37$), empatía ($r = 0.33$), solidaridad ($r = 0.25$), tolerancia ($r = 0.30$), respeto ($r = 0.35$), paciencia ($r = 0.34$), perseverancia ($r = 0.24$), confianza ($r = 0.28$) y dedicación ($r = 0.19$).

El taller de expresión musical se relaciona con lateralidad ($r = 0.24$), coordinación ojo-mano ($r = 0.19$), coordinación ojo-pie ($r = 0.24$), creatividad ($r = 0.16$), sensibilidad ($r = 0.28$), reflexión ($r = 0.25$), cantar y tocar un instrumento al mismo tiempo ($r = 0.39$), tocar un instrumento ($r = 0.37$), seguir el pulso musical ($r = 0.28$), hacer ritmos con el cuerpo ($r = 0.28$), conocer otras culturas ($r = 0.18$), apreciar el arte ($r = 0.32$), satisfacción ($r = 0.36$), comunicación ($r =$

0.28), saber escuchar ($r = 0.24$), trabajo en equipo ($r = 0.23$), liderazgo ($r = 0.20$), autoconcepto ($r = 0.18$), responsabilidad ($r = 0.25$), empatía ($r = 0.37$), solidaridad ($r = 0.34$), tolerancia ($r = 0.23$), respeto ($r = 0.37$), paciencia ($r = 0.26$), perseverancia ($r = 0.24$) y confianza ($r = 0.19$).

El taller de baile se relaciona se correlaciona con lateralidad ($r = 0.19$), creatividad ($r = 0.23$), concentración ($r = 0.18$), cantar y tocar un instrumento al mismo tiempo ($r = 0.32$), tocar un instrumento ($r = 0.34$), seguir el pulso musical ($r = 0.28$), hacer ritmos con el cuerpo ($r = 0.33$), conocer otras culturas ($r = 0.21$), apreciar el arte ($r = 0.27$), satisfacción ($r = 0.33$), comunicación ($r = 0.21$), trabajo en equipo ($r = 0.19$), liderazgo ($r = 0.29$), iniciativa ($r = 0.19$), autoconcepto ($r = 0.20$), responsabilidad ($r = 0.24$), empatía ($r = 0.36$), solidaridad ($r = 0.40$), tolerancia ($r = 0.35$), respeto ($r = 0.17$), paciencia ($r = 0.31$) y perseverancia ($r = 0.36$).

El taller de campismos se relaciona con movimientos precisos ($r = 0.21$), lateralidad ($r = 0.20$), coordinación ojo-mano ($r = 0.34$), coordinación ojo-pie ($r = 0.28$), tolerancia a la frustración ($r = 0.19$), pensamiento visual ($r = 0.23$), pensamiento espacial ($r = 0.20$), organización mental de imágenes ($r = 0.34$), reflexión ($r = 0.33$), agilidad mental ($r = 0.22$), pensamiento crítico ($r = 0.23$), satisfacción ($r = 0.24$), comunicación ($r = 0.19$), saber escuchar ($r = 0.19$), resolución de problemas ($r = 0.27$), liderazgo ($r = 0.25$), iniciativa ($r = 0.28$), autoconcepto ($r = 0.26$), autoconocimiento ($r = 0.21$), compromiso ($r = 0.19$), empatía ($r = 0.29$), solidaridad ($r = 0.29$), tolerancia ($r = 0.26$), paciencia ($r = 0.25$), confianza ($r = 0.33$) y dedicación ($r = 0.25$).

El taller de fútbol se relaciona con mover piernas y brazos ($r = 0.21$), movimientos precisos ($r = 0.20$), ubicación espacial ($r = 0.21$), coordinación ojo-mano ($r = 0.28$), coordinación ojo-pie ($r = 0.24$), expresar emociones ($r = 0.17$), control emocional ($r = 0.19$), observación ($r = 0.16$), pensamiento visual ($r = 0.16$), organización mental de imágenes ($r = 0.20$), reflexión ($r = 0.25$), compromiso ($r = 0.18$), respeto ($r = 0.19$), confianza ($r = 0.16$), honestidad ($r = 0.24$), dedicación ($r = 0.25$) y disciplina ($r = 0.19$).

El taller de básquetbol se correlaciona con mover piernas y brazos ($r = 0.19$), coordinación ojo-mano ($r = 0.32$), coordinación ojo-pie ($r = 0.29$), destreza ($r = 0.21$), control emocional ($r = 0.16$), organización mental de imágenes ($r = 0.21$), reflexión ($r = 0.23$), saber escuchar ($r = 0.18$), socialización ($r = 0.18$), dedicación ($r = 0.25$) y disciplina ($r = 0.24$).

El taller de voleibol tiene correlación con ubicación espacial ($r = 0.22$), lateralidad ($r = 0.18$), coordinación ojo-mano ($r = 0.34$), coordinación ojo-pie ($r = 0.24$), destreza ($r = 0.26$), descubrimiento ($r = 0.16$), organización mental de imágenes ($r = 0.21$), reflexión ($r = 0.25$), comunicación ($r = 0.18$), iniciativa ($r = 0.16$), compromiso ($r = 0.17$), honestidad ($r = 0.18$), dedicación ($r = 0.26$) y disciplina ($r = 0.21$).

El taller de tochito se relaciona con ubicación espacial ($r = 0.17$), lateralidad ($r = 0.19$), coordinación ojo-mano ($r = 0.26$), coordinación ojo-pie ($r = 0.23$), creatividad ($r = 0.17$), destreza ($r = 0.24$), observación ($r = 0.20$), descubrimiento ($r = 0.16$), organización mental de imágenes ($r = 0.25$), reflexión ($r = 0.26$), curiosidad ($r = 0.21$), tomar decisiones ($r = 0.24$), satisfacción ($r = 0.24$), comunicación ($r = 0.18$), iniciativa ($r = 0.16$), compromiso ($r = 0.17$), honestidad ($r = 0.18$), dedicación ($r = 0.26$) y disciplina ($r = 0.21$).

= 0.16), comunicación ($r = 0.25$), liderazgo ($r = 0.22$), iniciativa ($r = 0.17$), empatía ($r = 0.18$), solidaridad ($r = 0.21$), perseverancia ($r = 0.16$), confianza ($r = 0.17$) y dedicación ($r = 0.19$).

Se infiere que, a mayor participación de los niños en las actividades de los talleres antes mencionados, mayor será el desarrollo de habilidades cognitivas, psicomotrices, sociales, afectivas y valores.

DISCUSIÓN

Con base en los resultados obtenidos se observa relación con lo que el Gobierno de México a través de la Procuraduría Federal del Consumidor (2023) menciona, respecto a los beneficios que se obtienen cuando los niños participan en los cursos de verano: desarrollan la disciplina, mejoran las relaciones interpersonales, incrementan su conocimiento sobre alguna materia, mejoran su condición física, toman decisiones propias, obtienen nuevas habilidades artísticas, aprenden a trabajar en equipo y a adaptarse a nuevos retos y entornos. Esto concuerda con los hallazgos de esta investigación, en la cual el trabajo en equipo, que involucra la comunicación, saber escuchar, resolver problemas tomando las mejores decisiones, permite a los infantes ajustarse a nuevos contextos.

También el Instituto Raimon Graija, (s.f) afirma que entablar relaciones sociales durante los campamentos de verano, potencia las habilidades de iniciar, mantener y finalizar conversaciones, saber pedir ayuda, disculparse, dar y seguir instrucciones, compartir opiniones, saber vincularse afectivamente con otros, identificar y expresar sentimientos y emociones, poder solucionar conflictos, tomar decisiones y capacidad organizativa. Por medio de ellas se logra tener los valores de empatía, asertividad, respeto, escucha activa, habilidades expresivas, comprensión y autocontrol. Los resultados de esta investigación coinciden en la importancia de las relaciones interpersonales, en las que el reconocimiento, identificación y el control emocional son esenciales para una convivencia armoniosa, repercute en la búsqueda de soluciones a problemas cotidianos haciendo uso del pensamiento lógico y organizado.

Finalmente, Martínez y Trujillo (2022), afirman que los cursos de verano deben estar basados en el juego. Deben promover el desarrollo de los ámbitos cognoscitivo, afectivo, físico y motivacional en lo individual y colectivo por medio de actividades lúdicas, culturales y recreativas. Además, entre los beneficios que se aportan a los niños cuando éstos participan en los cursos de verano, resaltan que se fomenta el desarrollo personal (ser autosuficientes); se evita el sedentarismo y se fomenta la actividad deportiva mediante juegos deportivos, expresión corporal o baile, manteniendo a los niños activos; disfrutar un verano divertido (evitar pasar tiempo frente a las pantallas). También estimulan y fortalecen habilidades como el trabajo en equipo, compañerismo, solidaridad, saber ganar o perder, respeto a las instrucciones, compartir, solución de problemas, atención, negociación y comunicación. Lo anterior concuerda con los resultados de este estudio, en el cual se da evidencia que existe relación entre las acti-

vidades realizadas en los talleres del curso de verano Lobos Camp 2024 y el desarrollo integral de los infantes.

CONCLUSIONES

De acuerdo con el objetivo planteado y los resultados obtenidos se concluye que:

Los diferentes talleres proporcionan a los niños experiencias de aprendizaje en las áreas cognitiva, psicomotriz, social, afectiva y de valores, proporcionándoles elementos valiosos para su crecimiento.

Los talleres culturales y deportivos deben estar presentes en la formación de los niños, ya que a través de ellos se reciben aprendizajes significativos que perdurarán durante toda la vida.

Los padres de familia consideran necesarias estas actividades porque les proporcionan a sus hijos momentos de diversión, aprendizaje de habilidades en diferentes áreas de su desarrollo y sobre todo entablar relaciones interpersonales con niños de su edad.

Las habilidades que se desarrollan a través de las actividades realizadas en los talleres de este curso son complemento para que los niños lleguen a ser personas con equilibrio emocional, mental y físico, que les permita vivir armónicamente en la sociedad a la que pertenecen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Instituto Raimon Gaja. (s.f.). *El verano: la estación ideal para que los niños mejoren sus habilidades sociales*. <https://institutoraimongaja.com/el-verano-la-estacion-ideal-para-que-los-ninos-mejoren-sus-habilidades-sociales/>
- Procuraduría Federal del Consumidor (19 de julio de 2023). *Cursos de verano: más que aprendizaje y diversión*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/profeco/documentos/cursos-de-verano-mas-que-aprendizaje-y-diversion?state=published>
- Martínez, V. y Trujillo, M. (2022). *Propuesta del curso de verano para el STUNAM para niños*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de México]. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/140783/2/2274%20-%20UPN092LPEMAVE2022.pdf>

FACTORES ASOCIADOS A LA REPROBACIÓN EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD GERARDO BARRIOS CICLO II-2024.

Clave del trabajo: I_059

Ana Milena Marquina de Reyes¹
Patricia Yaneth Rodríguez de Castro²
Irving Vladimir Aguilar Saravia³
Maximiliano Enrique Campos Hernández⁴
Liliana Bessie Arévalo de Juárez⁵
Cordelia Geraldina Vigíl Chicas⁶
Bertha María Campos Machado⁷
Ana Adilia Vanegas Mejía⁸
Claudia Mercedes Reyes Fuentes⁹
Claudia Arely González de Quintanilla¹⁰
Reina Ester Vásquez de García¹¹
Héctor William Hernández Hernández¹²

¹⁻¹²Universidad Gerardo Barrios, San Miguel, El Salvador

*correo electrónico: pRodríguez@ugb.edu.sv

RESUMEN

La reprobación académica es una problemática persistente en la educación superior, especialmente en carreras del área de la salud. Este estudio tuvo como objetivo determinar los factores asociados a la reprobación en asignaturas críticas durante el ciclo II-2024, en estudiantes de Licenciatura en Enfermería y Doctorado en Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Gerardo Barrios. Se realizó una investigación cuantitativa, con diseño de casos y controles, método hipotético-deductivo y alcance explicativo. La muestra fue de 82 estudiantes (41 casos y 41 controles), mediante encuesta validada y análisis estadístico con SPSS 26 y cálculo de Odds Ratio (OR). Se identificaron como factores de riesgo: cuidar a un familiar (OR=16.552), problemas familiares (OR=3.158), económicos (OR=2.708) y dificultades de aprendizaje (OR=1.932). Factores protectores incluyeron metodologías docentes participativas, contenidos prácticos, retroalimentación efectiva y condiciones personales como espacio adecuado para estudiar. Neuroanatomía y Fisiopatología registraron mayor reprobación

PALABRAS CLAVE:

Reprobación Académica, Estudiantes, Factores Asociados

ABSTRACT

Academic failure remains a persistent issue in higher education, particularly in health-related programs. This study aimed to determine the factors associated with failure in critical courses during the second semester of 2024 among undergraduate Nursing students and Medical Doctorate students at the Faculty of Health Sciences, Universidad Gerardo Barrios. A quantitative case-control study was conducted, using a hypothetical-deductive method and an explanatory scope. The sample consisted of 82 students (41 cases and 41 controls), assessed through a validated survey, with statistical analysis performed using SPSS version 26 and calculation of Odds Ratios (OR). Risk factors identified included caring for a family member (OR=16.552), family problems (OR=3.158), financial difficulties (OR=2.708), and learning difficulties (OR=1.932). Protective factors included participatory teaching methodologies, practical content, effective feedback, and personal conditions such as having an adequate study space. Neuroanatomy and Pathophysiology registered the highest failure rates.

KEYWORDS:

Academic Failure, Students, Associated Factors

INTRODUCCIÓN

La problemática de la reprobación en instituciones de educación superior ha sido motivo de preocupación desde la expansión de las universidades en el siglo XX. En América Latina, los problemas de reprobación comenzaron a recibir atención desde las décadas de 1970 y 1980, momento en el cual los estudios se centraban en factores socioeconómicos, familiares y de infraestructura educativa como causas determinantes del bajo rendimiento académico de los estudiantes (Seáñez, 2006)

Estudios en México han revelado que el traslado prolongado entre el hogar y la universidad también aumenta la probabilidad de reprobación. Alrededor del 30% de los estudiantes encuestados que invierten más de una hora en desplazarse reportan dificultades para asistir regularmente a clases, lo que afecta su desempeño académico (Balderrama & Heredia, 2022). Además, el tiempo y los costos asociados al transporte limitan el tiempo de estudio y restan oportunidad para actividades de refuerzo académico, lo que coloca a estos estudiantes en un mayor riesgo de ineficiencia terminal en sus programas.

Una investigación en la Universidad de Guadalajara reveló que, en promedio, una hora adicional de trabajo semanal se asocia con una disminución de 0.085 puntos en el rendimiento académico, medido en calificaciones. Este impacto negativo se agrava a medida que aumenta

la carga laboral; si el trabajo excede las 20 horas semanales, la afectación sobre el rendimiento es considerable (Carrillo & Ríos, 2013).

Estudios sobre la relación entre los factores socioeconómicos y el rendimiento académico revelan que dificultades económicas, como la falta de acceso a materiales, transporte o alimentación, son determinantes significativos en la reprobación (Chong, 2017). (Gutiérrez Rodríguez & Rodríguez Mazariego, 2020). En contextos similares, se ha observado que la necesidad de trabajar para sostenerse durante los estudios afecta tanto la asistencia a clases como la concentración, lo cual impacta negativamente en el rendimiento académico. Además, los estudiantes que provienen de familias con menores recursos económicos tienden a experimentar mayores dificultades en la universidad, lo que incrementa su riesgo de reprobación (Araiza, 2021).

La falta de adaptaciones en los métodos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes y la escasa retroalimentación pueden aumentar la tasa de reprobación. (Astin, 1993). Un modelo que ha sido ampliamente utilizado para estudiar estos factores es el de entrada-proceso-salida, que analiza cómo las características personales del estudiante, su participación en actividades académicas y el ambiente institucional influyen en los resultados académicos (Martínez, 2023).

Según Astin (1993), la motivación y el compromiso con los estudios son fundamentales para el éxito académico, y su falta puede llevar a un bajo rendimiento. Sin embargo, investigaciones como las de Gutiérrez y Rodríguez (2020) destacan que la gestión del tiempo y las estrategias de estudio son determinantes en la evitación de la reprobación. Los estudiantes que no cuentan con estas habilidades efectivas de organización, apoyo emocional; pueden presentar mayores dificultades para cumplir con las demandas académicas, lo que aumenta el riesgo de reprobación.

METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló con un enfoque cuantitativo, de alcance explicativo con un abordaje observacional-analítico, y la orientación de la búsqueda de información retrospectiva, la recolección de datos de tipo transversal, partiendo de un diseño analítico a través de casos y controles, donde se analizaron dos grupos de estudiantes del ciclo II-2024 aquellos que reprobaron, identificados como “casos,” y aquellos que no reprobaron, identificados como “controles.” Este estudio permitió examinar retrospectivamente e identificar factores específicos que diferencian ambos grupos y explicar las posibles causas. La población de estudio se conformó por 41 estudiantes matriculados y activos de las carreras de Licenciatura en Enfermería y Doctorado en Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Gerardo Barrios, que reprobaron asignaturas en el ciclo II-2024, constituyendo el grupo de “casos”; y el grupo de “control” conformado por 41 estudiantes matriculados y activos de las mismas carreras y ci-

clo, que no reprobaron ninguna asignatura, lo que permitió identificar diferencias en factores asociados entre ambos grupos. Con relación a la carrera de técnico en enfermería, no formó parte de la población ya que no cumplió con el criterio de inclusión sobre tener un máximo de cinco estudiantes reprobados y activos en ciclo II-2024. La información de los datos fue obtenida a través de la Unidad de Registro Académico de la Universidad Gerardo Barrios.

Para seleccionar los sujetos que formaron parte de la muestra se aplicó un diseño muestral probabilístico simple, donde se tomaron en cuenta al azar a estudiantes activos de las carreras de Licenciatura en Enfermería y Doctorado en Medicina de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Gerardo Barrios, que reprobaron asignaturas en el ciclo II-2024, siendo el grupo denominado “casos”, y el mismo número de la muestra se tomaron para los estudiantes que conformaron el grupo “control”. La técnica que se empleó para generar un acercamiento a los participantes fue la encuesta, donde se elaboró un cuestionario mediante la herramienta de Google Forms el cual se encuentra estructurado de tres secciones principales como: Factor Socioeconómico, Factor Metodología de Enseñanza del Maestro, y Factor Alumno. Cada sección incluye 10 preguntas cerradas con respuestas de tipo “sí” o “no”, para el procesamiento y análisis de la información, se emplearon una herramienta específica que permitió calcular las medidas de asociación entre los factores analizados y la reprobación académica utilizando la función “Odds Ratio” y se empleó el software “SPSS” Versión 26.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La investigación se realizó en la Universidad Gerardo Barrios. Con el propósito de recopilar la información de forma homogénea, se estableció un control para cada caso. En total, se incluyeron 41 casos y 41 controles, distribuidos de la siguiente manera:

Tabla 1
Distribución de los casos y controles según la asignatura a evaluar

Carrera	Ciclo II- 2024	Asignatura Crítica	Caso	Control	Total
Licenciatura en Enfermería	II	Bioquímica Humana	7	7	14
		Fisiopatología	9	9	18
Doctorado en Medicina	II	Histología y Embriología Humana	8	8	16
	IV	Neuroanatomía	10	10	20
	VI	Patología I	7	7	14
Total			41	41	82

Nota. Se evidencia una distribución equitativa entre los estudiantes del grupo caso y del grupo control que aprobaron las asignaturas y que fueron compañeros de aquellos que las reprobaron, abarcando asignaturas críticas seleccionadas tanto del plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería como del Doctorado en Medicina. Las asignaturas con mayor proporción de reprobación fueron Neuroanatomía (24.4%) y Fisiopatología (22.0%), lo que sugiere un alto nivel de dificultad académica o posibles deficiencias estructurales en el diseño curricular, la metodología de enseñanza o el sistema de evaluación de dichas materias.

Tabla 2
Factor socioeconómico

Variable	OR	Intervalo de confianza al 95%	
		Inferior	Superior
Problemas familiares	3,158	1,253	7,957
Problemas emocionales	2,538	1,022	6,302
Problemas de recursos económicos	2,708	0,913	8,035
Motivación hacia el estudio	1,000	0,421	2,377
Problemas de salud	2,262	0,921	5,555
Problemas de acoso, riesgo social o violencia	0,231	0,025	2,164
Trabajo adicional	2,010	0,699	5,776
Cuidar a algún familiar	16,552	2,037	134,524
Acceso a internet y dispositivos para estudiar en casa	0,606	0,225	1,630
Problemas de transporte	1,781	0,613	5,178

Nota. Se representan los resultados del OR según los factores de riesgo estudiados en el componente socioeconómico, en el cual; se evaluaron diversos factores en relación con la reprobación, expresados mediante razones de odds (OR). El cuidado de algún familiar se identificó como un factor de riesgo significativo (OR = 16.552), al igual que problemas familiares (OR = 3.158), problemas económicos (OR = 2.708), problemas emocionales (OR = 2.538), problemas de salud (OR = 2.262), trabajo adicional (OR = 2.010) y problemas de transporte (OR = 1.781). La motivación hacia el estudio presentó un OR neutro (OR = 1.000), indicando que no influye en la reprobación. Por otro lado, el acceso a internet y dispositivos para estudiar en casa (OR = 0.606) y los problemas de acoso, riesgo social o violencia (OR = 0.231) se reconocen como factores protectores.

Tabla 3

Variable	OR	Intervalo de confianza al 95%	
		Inferior	Superior
Exámenes y planificación didáctica	0,281	0,070	1,125
Maestros exigentes	1,107	0,458	2,676
Maestros que explican con claridad	0,522	0,189	1,440
Suficiente material didáctico	0,638	0,216	1,882
Maestros dominan el tema	0,568	0,127	2,553
Participación grupal en clase	0,233	0,069	0,791
Método de enseñanza adecuado	0,397	0,141	1,122
Contenidos con aplicación práctica	0,268	0,086	0,835
Participación sin temor a ser juzgado por maestro	0,261	0,076	0,895
Retroalimentación por rendimiento de asignatura	0,420	0,155	1,142

Factor metodología de enseñanza del maestro

Nota. Se representan los resultados del OR según los factores de riesgo estudiados en el componente metodología de enseñanza del maestro, en el cual; se analizaron diversos factores relacionados con el entorno académico y su influencia en la reprobación, expresados mediante razones de odds (OR). Se identificaron varios factores con efecto protector, entre ellos: participación grupal en clase (OR = 0.233), contenidos con aplicación práctica (OR = 0.268), participación sin temor a ser juzgado por el maestro (OR = 0.261), exámenes

y planificación didáctica ($OR = 0.281$), método de enseñanza adecuado ($OR = 0.397$), retroalimentación sobre el rendimiento en la asignatura ($OR = 0.420$), maestros que explican con claridad ($OR = 0.522$), suficiencia de material didáctico ($OR = 0.638$) y dominio del tema por parte de los maestros ($OR = 0.568$). Por otro lado, la percepción de maestros exigentes presentó un OR cercano a la unidad ($OR = 1.107$), indicando un efecto neutro sin impacto claro en la reprobación.

Tabla 4
Factor alumno

Variable	OR	Intervalo de confianza al 95%	
		Inferior	Superior
Horas de estudio: de una a tres	0,443	0,156	1,262
Hábito de estudio	1,000	0,376	2,656
Tomar apuntes en clase	1,000	0,134	7,460
Inasistencia a clases	0,481	0,383	0,605
Finalizó la materia	0,054	0,007	0,436
Orientación vocacional	0,818	0,339	1,971
Consumo de drogas	0,494	0,396	0,616
Problemas de aprendizaje	1,932	0,763	4,892
Espacio adecuado para estudiar en casa	0,208	0,062	0,704
Dificultad de concentración	0,655	0,265	1,620

Nota. Se representan los resultados del OR según los factores de riesgo estudiados en el componente factor alumno, en el cual; Se evaluaron diversos factores relacionados con hábitos y condiciones de estudio mediante razones de odds (OR). Se identificaron como factores protectores disponer de un espacio adecuado para estudiar en casa ($OR = 0.208$), finalizar la materia ($OR = 0.054$), la inasistencia a clases ($OR = 0.481$), la dificultad de concentración ($OR = 0.655$), la orientación vocacional ($OR = 0.818$) y el consumo de drogas ($OR = 0.494$) no mostraron una asociación clara con la reprobación en este análisis. El hábito de estudio y tomar apuntes en clase mostraron un OR neutro ($OR = 1.000$), indicando ausencia de efecto sobre la reprobación. Por último, los problemas de aprendizaje se identificaron como un posible factor de riesgo, con un OR de 1.932

DISCUSIÓN

Los resultados evidencian una relación significativa entre diversos factores socioeconómicos y la reprobación académica. Estos hallazgos son consistentes con los reportes de Balderrama y Heredia (2022), quienes identificaron que el traslado prolongado hacia la universidad, los compromisos laborales y la falta de recursos afectan directamente la asistencia regular y el rendimiento académico de los estudiantes. De igual forma, Carrillo y Ríos (2013) evidenciaron que el trabajo semanal adicional reduce el rendimiento académico, acentuando la vulnerabilidad de estudiantes que deben asumir responsabilidades familiares y laborales simultáneamente.

En línea con lo anterior, Ramírez et al. (2023) destacan que los factores personales, familiares y académicos tienen una correlación positiva con el rendimiento académico. Este hallazgo se alinea con el presente estudio al mostrar que los estudiantes que enfrentan difi-

cultades emocionales y familiares tienen mayor riesgo de reprobación. Además, Gutiérrez Rodríguez & Rodríguez Mazariego (2020) demostraron que las dificultades económicas, el acceso limitado a transporte y materiales de estudio afectan negativamente el rendimiento de los estudiantes universitarios, especialmente en áreas como la salud, donde los gastos adicionales por prácticas clínicas y materiales son considerables.

En cuanto a la metodología docente, se identificaron varios elementos que actúan como factores protectores. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Zumba et al. (2021), quienes sostienen que la metodología de enseñanza debe ser continua, estructurada y centrada en las habilidades específicas que se desea desarrollar. En áreas como la salud, las metodologías activas (como el aprendizaje basado en problemas, simulaciones y trabajo colaborativo) favorecen la comprensión práctica y disminuyen los índices de reprobación, como se refleja en este estudio. Martínez (2023) expone que el éxito académico está vinculado a la motivación del estudiante, la participación en el proceso de aprendizaje y la influencia del ambiente institucional. Esto implica que una metodología centrada en el estudiante y en el aprendizaje significativo puede incidir favorablemente en los resultados académicos.

Por otra parte, Montoya (2023), en su estudio sobre estrés académico y resiliencia, resalta que un entorno de aula que promueve la seguridad, la participación y la confianza entre docentes y estudiantes disminuye el estrés académico y fomenta un mayor compromiso con el aprendizaje. Esta evidencia concuerda con el hallazgo de que la participación sin temor y la retroalimentación docente se asocian con menores índices de reprobación.

El factor alumno los hallazgos coinciden con la investigación de Duarte et al. (2021), quienes destacaron que los factores psicológicos como la motivación, el trabajo en equipo y el apoyo familiar influyen significativamente en el rendimiento académico. En esta línea, disponer de un ambiente adecuado para el estudio y asistir regularmente a clases son indicadores de compromiso y hábitos saludables de aprendizaje.

Asimismo, el estudio de Mato Medina et al. (2023) reveló que dimensiones como el autoconcepto emocional, académico y familiar tienen una fuerte relación con el rendimiento académico. Los estudiantes con una percepción positiva de sus habilidades, entorno y metas tienden a mostrar mejores resultados. Esto guarda concordancia con el presente hallazgo de que haber cursado y completado exitosamente la materia constituye un fuerte predictor del rendimiento académico.

De forma relacionada, Montoya (2023) subraya que la resiliencia, entendida como la capacidad del estudiante para afrontar el estrés y adaptarse a los desafíos académicos, es un componente clave para evitar la reprobación. En este sentido, el ausentismo podría reflejar la incapacidad del estudiante para enfrentar las exigencias académicas, mientras que el espacio de estudio en casa se convierte en un recurso esencial para fomentar la organización y el hábito de estudio.

CONCLUSIONES

El factor socioeconómico se encontró los principales riesgos identificados que son cuidar a familiares, problemas familiares, económicos, emocionales, de salud, transporte y trabajo adicional. Sin embargo, el acceso a internet y dispositivos adecuados y la ausencia de violencia o acoso fueron factores protectores.

En cuanto al factor metodología del maestro se identificaron factores protectores como la participación grupal, aplicación práctica de contenidos, participación sin temor, planificación didáctica clara, método adecuado, retroalimentación, claridad del maestro, material suficiente y dominio del tema. La exigencia del maestro tuvo un OR neutro, sin asociación significativa.

Con respecto al factor alumno se encontró como factor protector el disponer de espacio adecuado para estudiar en casa, haber finalizado la materia e inasistencia. El hábito de estudio, tomar apuntes y orientación vocacional no mostraron asociación clara, mientras que los problemas de aprendizaje resultaron ser un factor de riesgo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araiza, L. M. (septiembre de 2021). Factores socioeconómicos asociados al rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Dilemas Contemporáneos*, 9(1). doi: <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2831>
- Astin, A. W. (1993). What Matters in College? Four Critical Years Revisited. Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. *Institute of Education Sciences*. Recuperado el noviembre de 2024, de <https://eric.ed.gov/?id=ED351927>
- Balderrama, J., & Heredia, M. (30 de enero de 2022). Factores personales, contextuales y académicos asociados a la reprobación en educación superior: una muestra nacional mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(95). Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n95/1405-6666-rmie-27-95-1039.pdf>
- Campos, M., Zumba, M., Flor, C., & Suasnabas, P. (2022). *Diseño de estudios epidemiológicos una herramienta para la investigación* (1 ed.). Quito, Ecuador: Mawil: Publicaciones Impresas y Digital. doi: DOI: 10.26820/978-9942-602-66-4
- Carrillo, S., & Rios, A. (2013). Trabajo y rendimiento escolar de los estudiantes universitarios. El caso de la Universidad de Guadalajara. *Revista de la educación superior*, 42(166). Recuperado el noviembre de 2024, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v42n166/v42n166a1.pdf>
- Chong, G. (2017). Factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes de la Universidad Politécnica del Valle de Toluca. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVII(1), 91-108. Recuperado el noviembre de 2024, de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27050422005.pdf>

- Duarte, S. C., Alvarado, M. I., Suárez, V. J., Rodríguez, M. D., Nieto, S. Z., Moreno, S. Y., Bravo, V. A. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de enfermería. *Sociedad Venezolana de Farmacología Clínica y Terapéutica*, 40(9), 927-933. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5834908>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Gutierrez Rodríguez, R. I., & Rodríguez Mazariego, C. R. (2020). Factores De Deserción En Los Estudiantes De La Licenciatura En Derecho, Generación 2016-2020, En La Universidad Juárez Autónoma De Tabasco, División Académica Multidisciplinaria De Los Ríos. *ESI: European Scientific Journal*, 16(13).
- Hernández, H. C., Rodríguez, P. N., & Vargas, G. Á. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería en un tecnológico federal de la ciudad de México. *Revista de la Educación Superior*. Recuperado el 16 de octubre de 2024, de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-276020120003000003&script=sci_abstract
- Martínez, R. A. (2023). Factores Asociados al regazo por reprobación en las áreas de ciencias naturales y exactas e ingeniería de la UABC. *COMIE*, 1-11. Recuperado el noviembre de 2024, de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/0733.pdf>
- Mato, M. O., Ceballos, J. J., Prieto, N. J., Hernández, A. F., & Yocupicio, C. L. (2 de octubre de 2023). Autoconcepto y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad Ciencias de la Salud. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas (REMCA)*, 6(Suplemento 2: Perspectivas sociales para el avance en el desarrollo humano), 172-184. doi: <https://doi.org/10.62452/81ty8560>
- Medina, F., & Martínez, J. (13 de diciembre de 2022). El fenómeno de la reprobación en la educación superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(25), e015. doi: <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1258>.
- Montoya, A. J. (12 de Julio de 2023). Resiliencia y Estrés academico en estudiantes Universitarios de termino de Ciencias de la Salud. San Agustín, Tlaxiaca, Hidalgo, México. Recuperado el septiembre de 2024, de <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/jspui/bitstream/231104/3367/1/ATD23.pdf>
- Navarro, N., Illesca, M., Rojo, R., González, L., Gittermann, R., Garrido, R., & Rascón, C. (2022). Inteligencia emocional y perfil sociodemográfico en estudiantes de primer año de una facultad de medicina. *Revista Médica de Chile*, 150(3), 54-61. Recuperado el septiembre de 2024, de <https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v150n1/0717-6163-rmc-150-01-0054.pdf>
- Ortega, O. A., Espinoza, N. O., Ortega, A., & Brito, H. L. (2021). Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios en Asignaturas de las Ciencias Morfológicas: Uso de Aprendizaje

- jes Activos Basados en Problemas (ABP). *International Journal of Morphology*, 39(2), 401-406. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022021000200401>.
- Rodríguez, Y. R., & Berrios, A. Q. (2012). El bienestar psicológico en el proceso de ayuda con estudiantes universitarios. *Revista Griot*, 5(1). Obtenido de <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1772>
- Torres, Z. A., Brito, C. T., Pérez, J. A., & Lara, G. C. (01 de Julio de 2024). Reprobación escolar: la percepción del estudiante universitario. *Revista Educateciencia*, 29(32), 78-93. doi: <https://doi.org/10.58299/qt6teh14>
- Uribe T, M. Á., & Illesca P, M. (2017). Burnout en estudiantes de enfermería de una universidad privada. *Investigación en Educación Médica*, 6(24). doi: <https://doi.org/10.1016/j.riem.2016.11.005>
- Zumba, G., Mora, A., Sánchez, S., Daza, S., & Zúñiga, G. (2021). *Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior*. Estados Unidos: Etecarn Editorial Tecnocientífica Americana. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=874954>

LÓGICA Y POLÍTICA EN EL GRÁFICO DE NOLAN. ANÁLISIS DE LA COHERENCIA DE LAS PREFERENCIAS IDEOLÓGICAS

Clave del trabajo: I_060

Rafael Félix Mora Ramírez¹

¹Universidad Nacional Federico Villarreal, Instituto Peruano de Investigación de Lógica y Filosofía, Perú

*correo electrónico: rafaelmora@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo examina la utilidad del gráfico de Nolan como herramienta analítica para evaluar la coherencia interna de las preferencias ideológicas. Se utilizó un enfoque cualitativo y expositivo-analítico, basado en la revisión teórica de conceptos de lógica, ideología y teoría política. También, se ha usado el enfoque cuantitativo, pero sin el rigor correspondiente pues la encuesta aplicada solo tenía una intención de mostrar las preferencias políticas. El análisis revela que las ideologías políticas contienen estructuras que orientan las acciones sociales y que su coherencia puede evaluarse mediante herramientas lógicas. Se concluye que la lógica, aplicada transdisciplinariamente, ofrece criterios para entender que las preferencias políticas de los individuos no siempre se ajustan estrictamente a lo que ofrecen las ideologías políticas.

ABSTRACT

This paper examines the usefulness of Nolan's graph as an analytical tool for assessing the internal consistency of ideological preferences. A qualitative and expository-analytical approach was used, based on a theoretical review of concepts of logic, ideology, and political theory. A quantitative approach was also used, but without the corresponding rigor, as the survey was only intended to show political preferences. The analysis reveals that political ideologies contain structures that guide social actions and that their consistency can be evaluated using logical tools. It concludes that logic, applied transdisciplinarily, offers criteria for understanding that individuals' political preferences do not always strictly conform to what political ideologies offer.

PALABRAS CLAVE:

Ideología, gráfico de Nolan, coherencia, lógica transdisciplinaria, política

KEYWORDS:

Ideology, Nolan chart, coherence, transdisciplinary logic, politics

INTRODUCCIÓN

¿Qué es una ideología? ¿Y una ideología política?

Una ideología es un sistema estructurado de ideas, creencias, valores y representaciones que orienta la forma en que una persona o grupo interpreta la realidad y actúa en ella. No se limita al ámbito político, sino que puede abarcar diversos aspectos de la vida como la moral, la religión, el arte, la ciencia, la educación o la tecnología. Así, existen ideologías como el humanismo, el ecologismo, el pacifismo, el transhumanismo o el vegetarianismo, que proponen visiones del mundo con implicancias prácticas, pero no necesariamente con propuestas de gobierno o estructuras estatales.

En cambio, una ideología política es una forma específica de ideología que se centra en cómo debe organizarse y gobernarse una sociedad. Está compuesta por un conjunto sistemático de ideas que justifican un determinado orden político, social y económico. Las ideologías políticas orientan la toma de decisiones públicas, definen el papel del Estado, los derechos y deberes de los ciudadanos, y proponen modelos para la distribución del poder y los recursos. A diferencia de otras ideologías, su foco está en la acción colectiva institucionalizada, en la lucha por el poder y en la elaboración de programas de gobierno. Ejemplos de ideologías políticas incluyen el liberalismo, el socialismo, el conservadurismo, el comunismo y el libertarismo.

¿Qué es el gráfico de Nolan?

El Gráfico de Nolan (1971) es una herramienta visual creada para clasificar y entender mejor las ideologías políticas. A diferencia del tradicional eje izquierda-derecha, el gráfico de Nolan utiliza dos ejes: uno para la libertad económica y otro para la libertad personal o social. Esto permite representar de manera más precisa las posturas políticas, ya que muchas ideologías no se pueden ubicar correctamente en un solo eje lineal.

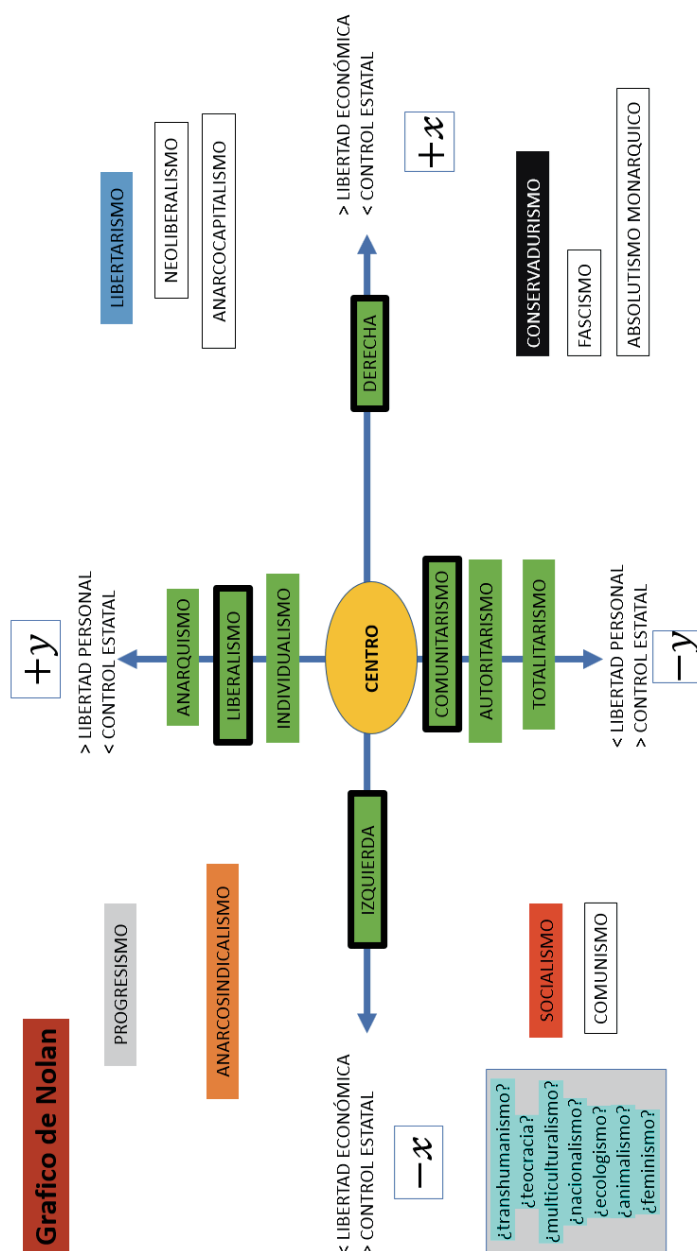
El eje horizontal representa la libertad económica, desde el control estatal hasta el libre mercado. El eje vertical representa la libertad personal o social, desde el control estatal sobre las costumbres hasta la máxima libertad individual.

El origen del gráfico se remonta a 1969, cuando fue creado por David Nolan, un político estadounidense y uno de los fundadores del Partido Libertario de Estados Unidos. Nolan diseñó este gráfico porque consideraba que el espectro político tradicional de izquierda-derecha

era insuficiente para describir todas las corrientes políticas, especialmente aquellas que defienden simultáneamente libertades económicas y personales.

Con el tiempo, el gráfico de Nolan se popularizó en los años 90 y hoy es utilizado en estudios de ciencia política, análisis comparativo de ideologías y encuestas de autoevaluación política. Es una herramienta muy valiosa para entender las posiciones políticas de manera más precisa y así evitar reduccionismos. Véase la figura 1.

Figura 1.
El gráfico de Nolan



Fuente: Elaboración propia

El eje horizontal del gráfico de Nolan

Este eje representa el grado de intervención del Estado en la economía frente a la libertad económica. Aquí se ubican las ideologías políticas tradicionales, las cuales son sistemas de pensamiento político consolidados a lo largo de la historia, específicamente, desde la Ilustración, que ofrecen una visión completa sobre cómo debe organizarse la sociedad, la economía y el poder político. Estas ideologías han marcado la política moderna y suelen clasificarse en tres grandes grupos: izquierda, centro y derecha (Bienfait y van Beek, 2014).

La izquierda

La izquierda se enfoca en la igualdad social y la redistribución de la riqueza. Defiende un mayor rol del Estado en la economía para reducir las diferencias entre ricos y pobres, promueve los derechos de los trabajadores, la justicia social y políticas públicas que garanticen servicios básicos como salud y educación. Ejemplos son el socialismo, el comunismo, el marxismo y el anarcosindicalismo. (Ellis, 1973).

El centro

El centro busca un equilibrio entre el mercado libre y la intervención estatal. Considera que tanto la libertad individual como la protección social son importantes, por lo que defiende una economía mixta, donde el Estado regula ciertos aspectos, pero también respeta la iniciativa privada. Ejemplos son el social-liberalismo y la democracia cristiana. (Accetti, 2020).

La derecha

La derecha prioriza la libertad económica, la propiedad privada y el libre mercado. Cree que el Estado debe tener un papel limitado en la economía y que las personas deben ser responsables de su propio bienestar económico. Además, suele defender los valores que mantengan el orden social existente. Ejemplos son el liberalismo, el neoliberalismo, el conservadurismo y el libertarismo (Jones, 2012).

Comunitarismo

El comunitarismo es una corriente filosófico-política que sostiene que el individuo no puede entenderse ni desarrollarse plenamente al margen de su comunidad. El comunitarismo defiende que la identidad, los valores morales y las decisiones políticas de las personas están profundamente influenciados por los lazos sociales, culturales y afectivos que las unen a sus comunidades. (Mulhall, 1996).

Centro

El centro del eje vertical en el gráfico de Nolan representa una postura que busca el equilibrio entre el control estatal sobre la vida personal y la libertad individual. Esta posición reconoce que, aunque las personas deben gozar de libertades individuales en asuntos como la religión, la orientación sexual, las costumbres o las decisiones personales, también es necesario establecer ciertos límites básicos que garanticen la convivencia, la seguridad y el respeto mutuo (Bell, 1993).

Liberalismo

El liberalismo es una corriente filosófico-política que defiende la libertad individual como principio fundamental del orden social. Desde el liberalismo, el poder político no es legítimo si no emana del consentimiento de los gobernados, y las instituciones deben garantizar el pluralismo, el Estado de derecho y las libertades civiles (Rawls, 1993).

METODOLOGÍA

Esta parte del estudio adopta un enfoque cuantitativo.

1. Tipo y diseño de investigación

La investigación es de tipo básico y descriptivo, con un diseño no experimental y transversal, ya que se recopilan datos en un único momento para describir y analizar la coherencia de las preferencias políticas de los participantes.

2. Población y muestra

Población: estudiantes universitarios de humanidades y ciencias sociales interesados en filosofía política y pensamiento crítico.

Muestra: no probabilística, intencional. Se conformó por 114 estudiantes, quienes accedieron voluntariamente a responder el instrumento planteado.

3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se empleó como técnica principal la encuesta estructurada, diseñada en torno a 15 preguntas de opción múltiple, organizadas según los ejes del gráfico de Nolan:

Eje económico (izquierda – centro – derecha): 9 preguntas.

Eje personal (comunitarismo – centro – liberalismo): 6 preguntas.

Cada ítem fue construido de forma tal que permitiera inferir la ubicación ideológica de los participantes, de acuerdo con su nivel de aceptación o rechazo a políticas públicas concretas.

4. Procedimiento

Se elaboró una encuesta con alternativas alineadas con el gráfico de Nolan. Se aplicó de forma directa a los participantes. Se sistematizaron los resultados categorizando las respuestas según los ejes ideológicos (económico y personal). Se analizaron los datos.

5. Técnicas de análisis

Se realizó un análisis clasificando las respuestas dentro de los cuadrantes del gráfico de Nolan para identificar perfiles ideológicos y contradicciones internas. El análisis fue complementado con reflexiones teóricas desde la lógica formal y no formal.

6. Consideraciones éticas

La participación fue voluntaria, anónima y confidencial. No se recolectaron datos personales sensibles. El objetivo fue únicamente académico y reflexivo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Enseguida, se muestra el instrumento utilizado y también se revela que cada alternativa se correspondía con cierta tendencia política del gráfico de Nolan. Asimismo, se acompaña cada pregunta con el porcentaje resultante de la encuesta realizada.

EJE HORIZONTAL

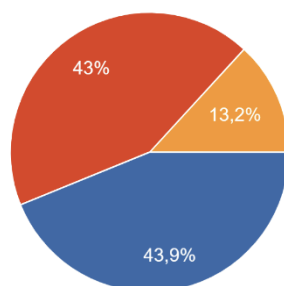
1. Régimen Legal Laboral

¿Qué harías con el régimen legal laboral?

- a) Implementaría un conjunto de normas que restrinjan el despido y protejan al trabajador limitando el empleo precario. → Izquierda
- b) Establecería un marco equilibrado que permita despedir en casos justificados, pero con garantías mínimas para el trabajador y con supervisión estatal limitada. → Centro
- c) Brindaría mayores libertades a los empleadores para que establezcan las pautas y cláusulas con sus empleados, y que puedan despedirlos libremente. Así la legislación laboral interferiría menos. → Derecha

1. ¿Qué harías con el régimen legal laboral?

114 respuestas



- Implementaría un conjunto de normas que restrinjan el despido y protejan al trabajador limitando el empleo precario.
- Establecería un marco equilibrado que permita despedir en casos justificados, pero con garantías mínimas para el trabajador y con supervisión estatal li...
- Brindaría mayores libertades a los empleadores para que establezcan las pautas y cláusulas con sus empleados, y que puedan despedirlos libremente....

2. Relación entre Pequeños Negocios y Grandes Grupos Empresariales

¿Qué harías con la relación entre los pequeños negocios y los grandes grupos empresariales?

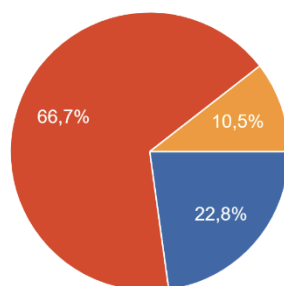
a) Pondría restricciones a los grandes grupos empresariales para evitar la competencia abusiva. → Izquierda

b) Establecería incentivos para los pequeños negocios sin limitar completamente a los grandes grupos, buscando una competencia regulada y justa. → Centro

c) Los grandes grupos empresariales tienen derecho a competir libremente en el mercado, sin restricciones en sus horarios o precios. → Derecha

2. ¿Qué harías con la relación entre los pequeños negocios y los grandes grupos empresariales?

114 respuestas



- Pondría restricciones a los grandes grupos empresariales para evitar la competencia abusiva.
- Establecería incentivos para los pequeños negocios sin limitar completamente a los grandes grupos, buscando una competencia regulada...
- Los grandes grupos empresariales tienen derecho a competir libremente en el mercado, sin restricciones en sus horarios o precios.

3. Crisis Bancaria

Si hubiera una crisis y un banco quebrara, ¿qué harías?

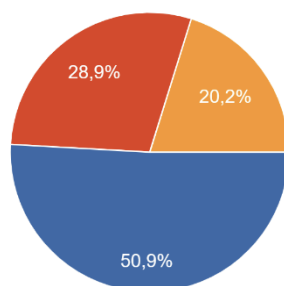
a) Aplicaría una política de rescate con fondos públicos para que los fondos de los ahorristas no se vean perjudicados. → Izquierda

b) Daría facilidades tributarias al banco para que este pueda salir de su crisis. → Centro

c) No haría nada. El Estado no debe intervenir en asuntos de privados. → Derecha

3. Si hubiera una crisis y un banco quebrara, ¿qué harías?

114 respuestas



- Aplicaría una política de rescate con fondos públicos para que los fondos de los ahorristas no se vean perjudicados.
- Darí facilitades tributarias al banco para que este pueda salir de su crisis.
- No haría nada. El Estado no debe intervenir en asuntos de privados.

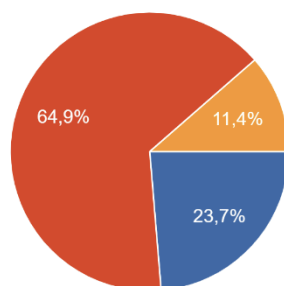
4. Seguro Social

¿Qué harías con el Seguro Social?

- Establecería que se realicen contribuciones mensuales a un seguro médico público de carácter obligatorio. → Izquierda
- Implementaría un sistema mixto donde el Estado garantice servicios básicos de salud, pero permita también seguros privados voluntarios. → Centro
- Privatizaría todo tipo de atención médica. Los ciudadanos serían libres de contratar al seguro que prefieran. → Derecha

4. ¿Qué harías con el Seguro Social?

114 respuestas



- Establecería que se realicen contribuciones mensuales a un seguro médico público de carácter obligatorio.
- Implementaría un sistema mixto donde el Estado garantice servicios básicos de salud, pero permita también seguros privados voluntarios.
- Privatizaría todo tipo de atención médica. Los ciudadanos serían libres de contratar al seguro que prefieran.

5. Papel de los Sindicatos

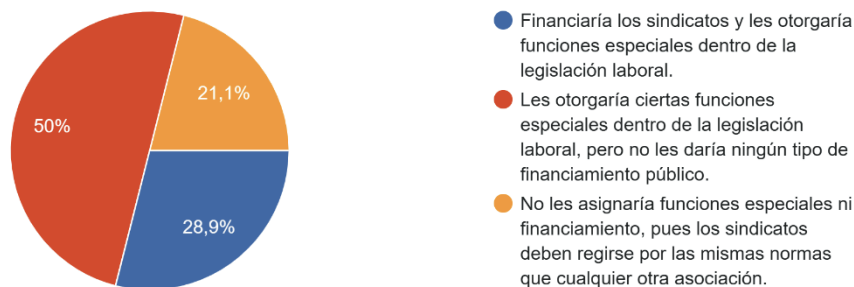
¿Qué papel tendrían los sindicatos en tu gobierno?

- Financiaría los sindicatos y les otorgaría funciones especiales dentro de la legislación laboral. → Izquierda
- Les otorgaría ciertas funciones especiales dentro de la legislación laboral, pero no les daría ningún tipo de financiamiento público. → Centro

c) No les asignaría funciones especiales ni financiamiento, pues los sindicatos deben regirse por las mismas normas que cualquier otra asociación. → Derecha

5. ¿Qué papel tendrían los sindicatos en tu gobierno?

114 respuestas



6. Programas Sociales para Reducir la Pobreza

¿Qué harías con los programas sociales para reducir la pobreza?

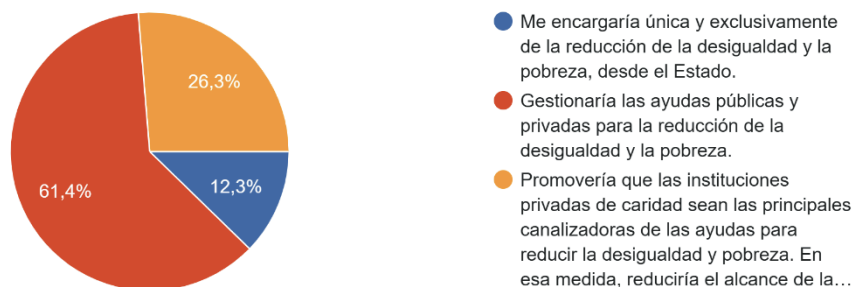
a) Me encargaría única y exclusivamente de la reducción de la desigualdad y la pobreza, desde el Estado. → Izquierda

b) Gestionaría las ayudas públicas y privadas para la reducción de la desigualdad y la pobreza. → Centro

c) Promovería que las instituciones privadas de caridad sean las principales canalizadoras de las ayudas para reducir la desigualdad y pobreza. En esa medida, reduciría el alcance de las ayudas y beneficios públicos a través de programas sociales estatales. → Derecha

6. ¿Qué harías con los programas sociales para reducir la pobreza?

114 respuestas



7. Gestión de los Impuestos

¿Cómo gestionarías los impuestos?

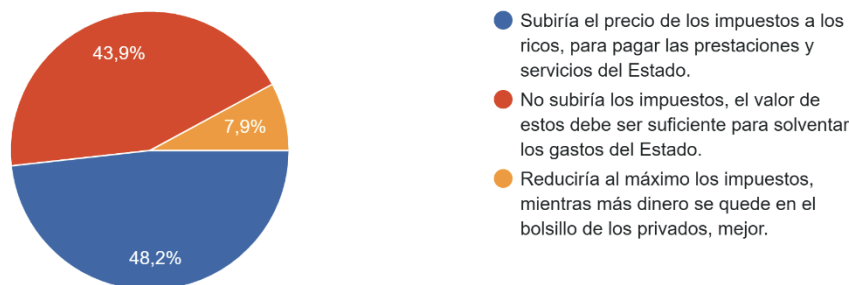
a) Subiría el precio de los impuestos a los ricos, para pagar las prestaciones y servicios del Estado. → Izquierda

b) No subiría los impuestos, el valor de estos debe ser suficiente para solventar los gastos del Estado. → Centro

c) Reduciría al máximo los impuestos, mientras más dinero se quede en el bolsillo de los privados, mejor. → Derecha

7. ¿Cómo gestionarías los impuestos?

114 respuestas



8. Regulación de la Entrada de Productos Extranjeros

¿Cómo regularías la entrada de los productos extranjeros?

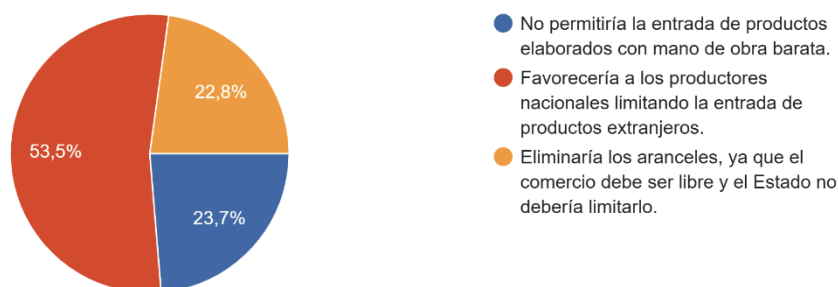
a) No permitiría la entrada de productos elaborados con mano de obra barata. → Izquierda

b) Favorecería a los productores nacionales limitando la entrada de productos extranjeros. → Centro

c) Eliminaría los aranceles, ya que el comercio debe ser libre y el Estado no debería limitarlo. → Derecha

8. ¿Cómo regularías la entrada de los productos extranjeros?

114 respuestas



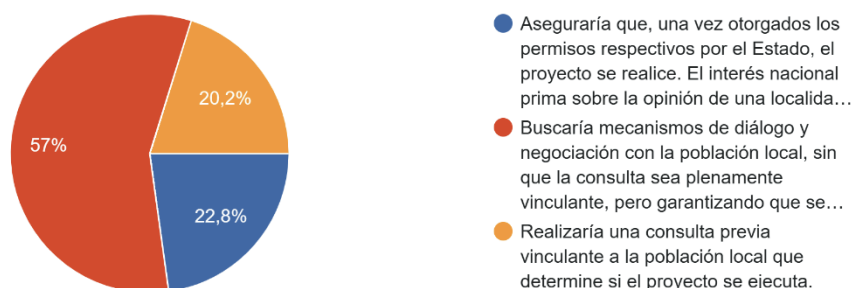
9. Proyectos de Infraestructura

¿Qué harías en caso de oposición de una población local a un proyecto de infraestructura, obra pública de alcance nacional, o extractivo (como la minería o el petróleo)?

- a) Realizaría una consulta previa vinculante a la población local que determine si el proyecto se ejecuta. → Izquierda
- b) Buscaría mecanismos de diálogo y negociación con la población local, sin que la consulta sea plenamente vinculante, pero garantizando que se escuchen sus preocupaciones. → Centro
- c) Aseguraría que, una vez otorgados los permisos respectivos por el Estado, el proyecto se realice. El interés nacional prima sobre la opinión de una localidad determinada. → Derecha

9. ¿Qué harías en caso de oposición de una población local a un proyecto de infraestructura, obra pública de alcance nacional, o extractivo (como la minería o el petróleo)?

114 respuestas



EJE VERTICAL

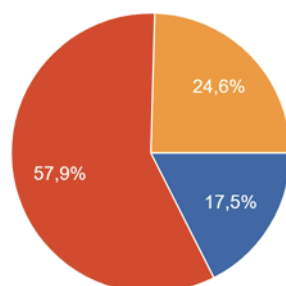
10. Discriminación por Género, Etnia o Grupo Social

¿Qué harías con la discriminación por género, etnia o grupo social?

- a) Obligaría a que las organizaciones tengan cuotas obligatorias de género, minorías étnicas o grupos sociales menos favorecidos. → Comunitarismo
- b) Establecería incentivos o programas voluntarios para fomentar la diversidad sin imponer cuotas obligatorias, promoviendo la equidad desde una lógica progresiva pero flexible. → Centro
- c) Todos son iguales ante la ley, por lo que no daría beneficios a nadie basado en su sexo, etnia o grupo social. → Liberalismo

10. ¿Qué harías con la discriminación por género, etnia o grupo social?

114 respuestas



- Obligaría a que las organizaciones tengan cuotas obligatorias de género, minorías étnicas o grupos sociales menos favorecidos.
- Establecería incentivos o programas voluntarios para fomentar la diversidad sin imponer cuotas obligatorias, promoviendo la equidad desde una lógica de voluntarismo.
- Todos son iguales ante la ley, por lo que no daría beneficios a nadie basado en su sexo, etnia o grupo social.

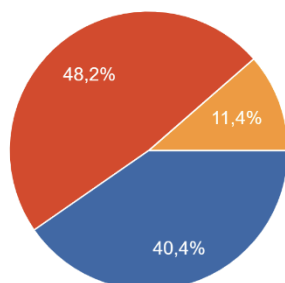
11. Postura sobre las Drogas

¿Cuál es tu postura sobre las drogas?

- a) Combatiría el tráfico de drogas con más medios y de un modo más eficaz. → Comunitarismo
- b) Legalizaría algunas drogas, pero controlaría su distribución. → Centro
- c) Legalizaría las drogas, despenalizaría su uso y liberaría su distribución. → Liberalismo

11. ¿Cuál es tu postura sobre las drogas?

114 respuestas



- Combatiría el tráfico de drogas con más medios y de un modo más eficaz.
- Legalizaría algunas drogas pero controlaría su distribución.
- Legalizaría las drogas, despenalizaría su uso y liberaría su distribución.

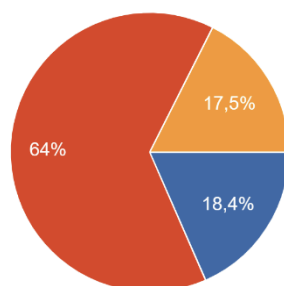
12. Libertad de Expresión

¿Cuál sería tu postura respecto a la libertad de expresión?

- a) Restringiría expresiones que atenten contra los valores compartidos de la comunidad, como la unidad nacional o la moral pública. → Comunitarismo
- b) Defendería la libertad de expresión, pero limitaría casos específicos de daño directo, como la incitación a la violencia. → Centro
- c) No censuraría ninguna opinión. → Liberalismo

12. ¿Cuál sería tu postura respecto a la libertad de expresión?

114 respuestas



- Restringiría expresiones que atenten contra los valores compartidos de la comunidad, como la unidad nacional o la moral pública.
- Defendería la libertad de expresión, pero limitaría casos específicos de daño directo, como la incitación a la violencia.
- No censuraría ninguna opinión.

13. Unión Civil

¿Qué posición tendrías respecto a la Unión Civil?

a) Estoy en contra de todo tipo de unión civil o matrimonio entre parejas del mismo sexo.

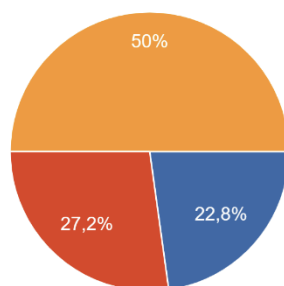
→ Comunitarismo

b) Estoy de acuerdo con la unión civil únicamente para que proteja derechos patrimoniales de las parejas del mismo sexo. → Centro

c) Estoy de acuerdo con el matrimonio entre parejas del mismo sexo, con iguales derechos que el de las parejas heterosexuales. → Liberalismo

13. ¿Qué posición tendrías respecto a la Unión Civil?

114 respuestas



- Estoy en contra de todo tipo de unión civil o matrimonio entre parejas del mismo sexo.
- Estoy de acuerdo con la unión civil únicamente para que proteja derechos patrimoniales de las parejas del mismo sexo.
- Estoy de acuerdo con el matrimonio entre parejas del mismo sexo, con iguales derechos que el de las parejas heterosexuales.

14. Relación entre la Iglesia y el Estado

¿Qué postura tendrías en la relación entre la Iglesia y el Estado?

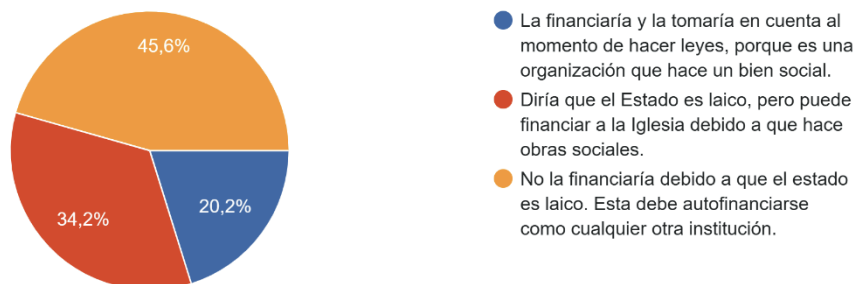
a) La financiaría y la tomaría en cuenta al momento de hacer leyes, porque es una organización que hace un bien social. → Comunitarismo

b) Diría que el Estado es laico, pero puede financiar a la Iglesia debido a que hace obras sociales. → Centro

c) No la financiaría debido a que el Estado es laico. Esta debe autofinanciarse como cualquier otra institución. → Liberalismo

14. ¿Qué postura tendrías en la relación entre la Iglesia y el Estado?

114 respuestas



15. Seguridad Ciudadana

¿Qué harías respecto a la seguridad ciudadana?

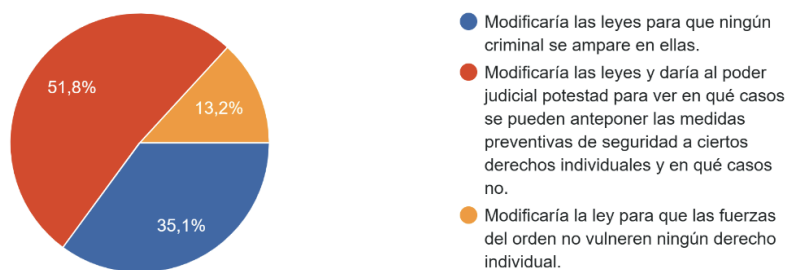
a) Modificaría las leyes para que ningún criminal se ampare en ellas. → Comunitarismo

b) Modificaría las leyes y daría al poder judicial potestad para ver en qué casos se pueden anteponer las medidas preventivas de seguridad a ciertos derechos individuales y en qué casos no. → Centro

c) Modificaría la ley para que las fuerzas del orden no vulneren ningún derecho individual. → Liberalismo

15. ¿Qué harías respecto a la seguridad ciudadana?

114 respuestas



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Ahora, se evaluarán los resultados obtenidos dividiéndolos por eje.

El eje horizontal

La mayoría de las respuestas se agrupan en el centro en relación con las preguntas sobre el vínculo entre los pequeños negocios y los grandes grupos empresariales, el seguro social, el

papel de los sindicatos, los programas sociales para reducir la pobreza, la regulación de la entrada de productos extranjeros y los proyectos de infraestructura. Esto indica que el sector más moderado de los encuestados prefiere políticas equilibradas, que permiten cierta libertad de mercado, pero también cierta intervención estatal para regular las relaciones laborales, la competencia empresarial y la crisis económica.

Un detalle interesante es que la cifra más alta lograda por la posición de centro aparece en la pregunta sobre los pequeños negocios y los grandes grupos empresariales. En este caso destaca con 66.7% con su idea de establecer incentivos para el desarrollo de los pequeños negocios sin limitar a los grandes grupos, buscando así una competencia regulada y justa.

Por otro lado, la izquierda se manifiesta como una opción prioritaria en temas como régimen legal laboral, crisis bancaria y gestión de los impuestos. Esto sugiere que algunos participantes favorecen una economía con mayor intervención estatal mediante algunas regulaciones esenciales.

Las respuestas más orientadas a la derecha han tenido poco registro. De hecho, con relación a la gestión de los impuestos la propuesta de reducir impuestos para que los privados se beneficien registra solo 7.9% de aceptación siendo la cifra más baja.

El eje vertical

La mayoría de las respuestas se agrupan en el centro en lo tocante a las preguntas que interrogan sobre la discriminación, las drogas, la libertad de expresión y la seguridad ciudadana. Esto indica que cierto sector de los encuestados prefiere políticas moderadas, que permiten cierta libertad individual, pero también cierta intervención estatal para garantizar la cohesión social y la defensa de valores sociales.

Un detalle interesante es que la cifra más alta lograda por la posición de centro es en la pregunta sobre la libertad de expresión. En este caso destaca con 64% con su idea de defender dicha libertad, pero limitarla casos específicos de daño directo, como la incitación a la violencia.

Por otro lado, la posición liberal se manifiesta como una opción prioritaria en temas como unión civil y la relación entre la iglesia y el Estado. Esto sugiere que algunos participantes favorecen un punto de vista de inclusión con relación a la población LGTBIQ y consideran que el Estado no debe intervenir en la vida personal ni siquiera debe tener relaciones con instituciones religiosas. Un dato relevante se revela al notar que, con relación al tema de las drogas, la propuesta de legalizar las drogas, despenalizar su uso y liberar su distribución tiene tan solo 11.4% de aceptación siendo la cifra más baja.

Las respuestas más orientadas al comunitarismo han tenido poco registro. Es la segunda opción preferida con relación al asunto de las drogas, libertad de expresión y seguridad ciudadana, después de la opción de centro.

Interpretación

Ahora bien, una pregunta interesante sería ¿cuál posición política representa el resultado? Evidentemente, la centralidad predomina, aunque, paradójicamente, la sociedad actual está polarizada en lo político. Esto significa que en el plano puro de las ideas la sociedad es racionalmente moderada, pero en el plano real de la lucha política la sociedad se politiza hacia los extremos.

Respecto a la cuestión económica se considera que una economía mixta, esto es, con un mercado libre pero también con cierta intervención del Estado, es una mejor opción que cualquier extremo. Es decir, se debe fomentar la libre competencia, pero protegiendo a los sectores vulnerables.

Respecto a la cuestión personal/social se considera que la libertad individual debe realizarse dentro de ciertos límites, esto es, los individuos son libres pero el Estado puede regular algunos aspectos vitales a nivel social. Es decir, se debe fomentar la libertad, pero protegiendo a valores necesarios para la armonía social.

Esta posición puede entenderse como un liberalismo de izquierda, una corriente que reconoce la libertad individual y, a la vez, tiene una postura económica de mercado regulado, aunque con elementos centristas a nivel político. No obstante, a pesar de este resultado, las tiendas políticas que se presenten con estas ideas podrían ser cuestionadas y descalificadas señalando que son alguna especie de izquierda asolapada o encubierta.

DISCUSIÓN

Se debe reconocer que los encuestados no se limitan a una ideología rígida ni a un conjunto de valores predefinidos. En muchos casos, sus respuestas muestran una mezcla de posturas, dependiendo del tema tratado, lo que resalta la flexibilidad y la contradicción inherentes al pensamiento político individual. Este fenómeno nos sugiere que el análisis ideológico tradicional, que divide las posiciones en categorías simplistas, es limitante para entender la realidad compleja de las decisiones políticas de los individuos.

Además, la falta de contexto emocional o de factores sociales más profundos (como la clase social, el acceso a recursos o las experiencias previas) puede llevar a la distorsión de los resultados, generando un sesgo que no toma en cuenta otros factores que condicionan y dan sentido a las decisiones de los participantes. Así, por ejemplo, alguien decepcionado de su gobierno izquierdista está predispuesto a aprobar un gobierno de derecha, asimismo, un país donde las condiciones de vida son tan bajas albergará políticas más tendentes a la protección

de los recursos propios de la nación y alentará a que su población se comporte de modo más compatible con ideologías tales como las comunitaristas de izquierda.

CONCLUSIONES

Entonces, ¿si determinada persona se identifica con tal ideología (o preferencia) política tiene predefinidas sus opciones en términos prácticos de qué hacer con los asuntos sociales más prioritarios?

En base a los resultados de la encuesta, podemos responder a la pregunta afirmando que no necesariamente. Aunque las ideologías políticas proporcionan un marco conceptual que influye en las decisiones y posturas de las personas, las preferencias prácticas de los encuestados parecen ser más flexibles y no completamente predefinidas por su afiliación a una ideología específica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accetti, C. I. (2020). *What Is Christian Democracy?* Cambridge University Press
- Bell, D. A. (1993). *Communitarianism and Its Critics*. Oxford University Press.
- Bienfait, F., & van Beek, W. E. A. (2014). Political Left and Right: Our hands-on logic. *Journal of Social and Political Psychology Vol. 2(1)*, 335–346, <https://doi.org/10.5964/jssp.v2i1.323>
- Ellis, H. B. (1973). *Ideals and ideologies: Communism, Socialism, and Capitalism*. World Publishing Company.
- Jones, D. S. (2012). *Masters of the Universe: Hayek, Friedman, and the Birth of Neoliberal Politics*. Princeton University Press.
- Mulhall, S. (1996). *Liberals and Communitarians* (2ª ed.). Wiley.
- Nolan, D. (1971, enero). *Classifying and analyzing politico-economic systems*. The Individualist Society for Individual Liberty. (Primera publicación del “Nolan Chart”, concebido por el autor en 1969). Recuperado el 24 de julio de 2025, de <https://hdl.loc.gov/loc.mss/ead-mss.ms024005.3>.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. Columbia University Press.
- Romero, G. E. (2025, en prensa). *Philosophy of Ideology*. En J. Pérez Jara & Í. Ongay de Felipe (Eds.), *Overcoming the nature versus nurture debate*. <https://philarchive.org/rec/ROM-POI>

DEL CONFLICTO AXIOLÓGICO AL PACTO FORMATIVO: ESTRATEGIAS VALORATIVAS PARA TRANSFORMAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN PRIMARIA

Clave del trabajo: I_062

Rosa Marimon Salas¹

¹ Institución Educativa San Francisco de Asís, Cartagena de Indias, Colombia

* caro302003@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7380-667X>

RESUMEN

La presente ponencia expone los fundamentos teóricos, el planteamiento del problema y el diseño metodológico de una investigación doctoral en curso, centrada en la relación entre los valores familiares y escolares en estudiantes de tercero y cuarto grado. Desde un enfoque sociocrítico y ético-dialógico, se analiza la desalineación valorativa como factor de conflicto en la convivencia escolar. El estudio adopta una metodología cualitativa, orientada a la sistematización de experiencias, con técnicas como la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Aún en fase previa a la aplicación de instrumentos, se destaca el rol del docente como mediador ético y se propone el concepto de pacto formativo como una estrategia pedagógica innovadora.

ABSTRACT

This presentation introduces the theoretical framework, problem statement, and methodological design of an ongoing doctoral research project focused on the relationship between family and school values in third and fourth grade students. From a socio-critical and dialogical-ethical perspective, it examines value misalignment as a source of school coexistence conflict. The study follows a qualitative methodology based on the systematization of experiences, using techniques such as participant observation and semi-structured interviews. Although data collection has not yet begun, the work highlights the teacher's role as an ethical mediator and proposes the formative pact as an innovative pedagogical strategy.

PALABRAS CLAVE:

Convivencia escolar, Valores compartidos, Pacto formativo, Ética dialógica

KEYWORDS:

School Coexistence, Shared Values, Formative Pact, Dialogical Ethics.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas, en la actualidad, se han constituido en espacios de enorme complejidad social y cultural, donde convergen diversas dimensiones de la experiencia humana. Estos espacios no son únicamente escenarios para la transmisión de conocimientos, sino ámbitos donde se configuran subjetividades, se tensionan discursos y se disputan sentidos. En este entramado relacional, la convivencia escolar adquiere un lugar central, no solo como forma de organización interna, sino como expresión de la ética institucional y comunitaria. Así, pensar la escuela contemporánea implica reconocer que allí se entrelazan afectos, identidades, normas, memorias y proyectos de vida que exceden ampliamente lo disciplinario o lo académico (Carretero, 2013).

En este contexto, resulta indispensable comprender la convivencia escolar no como la mera ausencia de conflictos, sino como la posibilidad de construir vínculos sociales sustentados en el respeto mutuo, la participación, el reconocimiento de la diferencia y la justicia social. Abordar esta problemática desde una perspectiva crítica exige trascender los enfoques punitivos, autoritarios o estandarizados que históricamente han dominado la gestión escolar. Se trata, en cambio, de promover una visión relacional y formativa del conflicto, donde el disenso y la diversidad no sean vistos como amenazas, sino como oportunidades pedagógicas para el diálogo, la reflexión ética y la construcción de ciudadanía (Skliar, 2002).

El presente trabajo parte de una preocupación concreta y situada: las tensiones axiológicas y éticas que emergen en el encuentro entre las familias y las escuelas, especialmente en contextos marcados por la exclusión social, la precariedad y la desigualdad estructural. En instituciones educativas como la Institución Educativa San Francisco de Asís, ubicada en la ciudad de Cartagena de Indias, se hacen evidentes conflictos cotidianos derivados de la desalineación entre los valores promovidos por los hogares y aquellos institucionalizados por la escuela. Estas fricciones, lejos de ser anecdóticas, impactan de manera directa en el desarrollo socioemocional, en la trayectoria académica y en el bienestar subjetivo de los niños y niñas, particularmente en los primeros grados de educación básica.

Desde una perspectiva sociocrítica, y apoyada en referentes teóricos como la pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2005) y la ética del discurso de Jürgen Habermas (1990), esta investigación propone una categoría analítica y propositiva: el pacto formativo. Este concepto

no remite a un contrato formal ni a un acuerdo técnico, sino a una construcción ética y dialógica entre los distintos actores del ámbito escolar. Se trata de un horizonte común desde el cual las comunidades educativas puedan negociar sentidos, acordar principios y co-construir formas de convivencia que reconozcan las diferencias culturales, axiológicas y contextuales sin jerarquizarlas ni anularlas.

El pacto formativo implica asumir que la convivencia escolar no se decreta ni se impone, sino que se construye colectivamente en prácticas cotidianas, en narrativas compartidas, en actos de cuidado y en decisiones pedagógicas. Desde esta óptica, el rol del docente se redefine de forma radical: ya no se trata solo de un transmisor de contenidos o un ejecutor de normas disciplinarias, sino de un mediador ético, un facilitador del encuentro, un generador de espacios de sentido donde niños, niñas, familias y otros actores puedan ejercer su derecho a la palabra, a la participación y al reconocimiento.

Asimismo, este trabajo se basa en una apuesta metodológica coherente con el enfoque propuesto: la sistematización de experiencias. Esta estrategia, fundamentada en autores como Bolívar (2002) y Jara Holliday (2018), permite recuperar las voces de los actores educativos, resignificar las prácticas escolares desde su propia lógica, y producir conocimientos pedagógicos enraizados en el territorio, en la historia y en la experiencia vivida. Esta opción metodológica refuerza la mirada ética de la investigación y garantiza que los datos no sean simples insumos para el análisis técnico, sino expresiones legítimas de subjetividades en contexto.

La ponencia, por tanto, no presenta resultados concluyentes, ya que la investigación aún se encuentra en la fase de validación de instrumentos. Sin embargo, comparte el planteamiento del problema, los fundamentos teóricos y las líneas metodológicas que orientan el estudio. Su propósito es dialogar con la comunidad académica sobre la necesidad urgente de repensar la convivencia escolar desde claves éticas, dialógicas y participativas, reconociendo la diversidad cultural y axiológica como riqueza y no como obstáculo.

METODOLOGÍA

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de carácter sociocrítico, el cual reconoce que las prácticas educativas no pueden comprenderse de manera neutra ni descontextualizada. Desde esta óptica, la investigación educativa debe comprometerse con la transformación de la realidad y con el empoderamiento de los sujetos involucrados. Este posicionamiento implica una mirada ética y política de la producción de conocimiento, donde los participantes no son simples objetos de estudio, sino co-constructores de sentido.

El fundamento metodológico se apoya en la ética dialógica de Jürgen Habermas (1990), la cual postula que todo proceso comunicativo debe darse bajo condiciones de simetría, respeto y apertura racional. En el ámbito educativo, esta ética se traduce en la necesidad de construir espacios investigativos donde los estudiantes, docentes y familias puedan expresarse en con-

diciones de igualdad, legitimidad y reciprocidad. De esta manera, la metodología no solo recoge información, sino que habilita escenarios formativos donde investigar es también formar y transformar.

Para recoger las experiencias significativas de los actores escolares, se optó por la sistematización de experiencias como estrategia principal. Esta elección responde a la intención de reconstruir críticamente las prácticas cotidianas, haciendo visibles tanto los desafíos como las respuestas creativas que los docentes, orientadores y estudiantes elaboran en sus interacciones diarias. La sistematización, tal como la definen Jara Holliday (2018) y Bolívar (2002), permite no solo documentar hechos, sino develar sentidos, analizar contradicciones, y rescatar saberes implícitos que configuran las prácticas educativas.

La investigación se desarrollará en la Institución Educativa San Francisco de Asís, ubicada en Cartagena de Indias. La población está compuesta por estudiantes de tercero y cuarto grado de primaria, y la muestra estará conformada por 20 niños y niñas (10 por grado) seleccionados de manera aleatoria. También se incluirá la participación de sus docentes titulares, quienes desempeñan un papel clave en la orientación de la convivencia y en la mediación ética de los conflictos escolares.

A la fecha, la investigación se encuentra en etapa de diseño y validación de los instrumentos. Este proceso ha implicado la revisión ética de los mismos, su adecuación al lenguaje infantil, y su alineación con los principios metodológicos del estudio. Los instrumentos propuestos incluyen entrevistas semiestructuradas, talleres lúdico-valorativos y guías de observación participante. La validación no solo asegura la pertinencia técnica, sino la protección de los derechos de los niños, conforme a las recomendaciones de la UNESCO (2021) y a los principios de la ética cívica planteada por Cortina (1997).

La decisión de no aplicar aún los instrumentos se sustenta en el compromiso con una ética investigativa rigurosa. En contextos escolares vulnerables, precipitar la recolección de datos sin una preparación adecuada puede resultar invasivo o contraproducente. Por ello, se ha priorizado la construcción de confianza institucional, la formación de los investigadores en enfoques sensibles a la infancia, y el diálogo con los equipos docentes para garantizar que los instrumentos respondan a las realidades y necesidades del contexto.

En este sentido, la metodología no solo se define por sus técnicas, sino por su coherencia con los principios que animan la investigación: reconocimiento, escucha activa, participación y respeto por la dignidad de los sujetos. Así, el componente metodológico de este estudio es, en sí mismo, una puesta en práctica de los valores que se promueven desde el marco teórico. Investigar, en este caso, no es solo conocer, sino también construir relaciones éticas, pedagógicas y transformadoras dentro del escenario escolar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Actualmente, la investigación se encuentra en una fase exploratoria centrada en la validación ética y técnica de los instrumentos. Esto significa que aún no se han recolectado datos empíricos, pero sí se ha construido una base sólida desde la teoría y desde la lectura crítica del contexto escolar. Esta etapa previa ha permitido identificar líneas interpretativas posibles que orientarán el análisis de los hallazgos cuando se inicie el trabajo de campo. Estas líneas están profundamente ancladas en la ética dialógica y en la comprensión relacional del conflicto escolar.

Una de las primeras categorías proyectadas es la desalineación valorativa, entendida como la falta de correspondencia o sintonía entre los valores promovidos por las familias y aquellos establecidos institucionalmente por la escuela. Esta desalineación no debe interpretarse como una carencia, sino como una diferencia cultural legítima que puede generar tensiones, malentendidos y, en muchos casos, conflictos escolares. Estas tensiones, si son abordadas desde una lógica punitiva, tienden a reproducir exclusiones. Pero si se abordan desde la ética del diálogo, permiten abrir espacios de escucha, mediación y transformación.

En este sentido, el concepto de pacto formativo se proyecta como una categoría central para la construcción de la convivencia. Este pacto no busca uniformar los sistemas axiológicos, sino generar acuerdos mínimos, reconocimientos mutuos y compromisos compartidos. Se trata de construir un horizonte ético desde donde sea posible el diálogo, la diferencia y la cooperación. Esta categoría, más que una herramienta conceptual, se convierte en una posibilidad pedagógica transformadora que interpela a los actores educativos a revisar su modo de relacionarse, de normar y de cuidar.

La sistematización de experiencias, como estrategia de análisis y reflexión, permitirá identificar prácticas escolares que ya están funcionando como dispositivos de mediación, aunque no siempre sean reconocidas como tales. Muchas veces, los docentes desarrollan estrategias implícitas de contención emocional, de reconstrucción del vínculo y de negociación de sentidos. Estas prácticas, que emergen en lo cotidiano, pueden constituirse en referentes clave para diseñar propuestas formativas situadas, sensibles al contexto y respetuosas de la dignidad de los estudiantes.

La decisión de no haber aplicado aún los instrumentos no representan un vacío metodológico ni una falta de planificación, sino que se enmarca como una decisión ética, coherente con el enfoque dialógico y crítico del estudio. Esta elección obedece a la necesidad de respetar los tiempos institucionales, así como los procesos de adaptación y comprensión que requieren tanto los investigadores como los actores educativos involucrados. En particular, al tratarse de una población infantil en situación de vulnerabilidad, cualquier intervención debe considerar de manera prioritaria la protección de los derechos de los niños y niñas, tal como lo

plantean organismos como la UNESCO (2021) y Cortina (1997) en sus reflexiones sobre la ética del cuidado y la ciudadanía desde la infancia.

Acelerar la recolección de datos sin haber realizado un trabajo previo de sensibilización, formación docente y validación técnica y contextual de los instrumentos podría haber generado respuestas poco significativas, forzadas o incluso contraproducentes para los fines de la investigación. De hecho, uno de los principios centrales de la ética dialógica es el respeto al tiempo del otro, a su ritmo de comprensión y participación, así como a la construcción de condiciones simétricas de interacción comunicativa (Habermas, 1990). Por tanto, aplicar instrumentos sin esta preparación habría sido una contradicción metodológica e incluso un acto de violencia epistémica.

Por ello, esta fase inicial se ha centrado en la consolidación conceptual, el ajuste participativo de las herramientas metodológicas y el fortalecimiento de vínculos con la comunidad escolar. Este proceso ha incluido reuniones con los docentes, diálogos con el equipo directivo, pruebas piloto informales, y un ejercicio continuo de revisión crítica de los formatos diseñados. La recolección de datos será realizada únicamente cuando el entorno garantice condiciones de seguridad emocional, sentido pedagógico y disposición comunicativa por parte de los estudiantes. Solo en ese escenario, será posible recoger voces auténticas y representativas, que enriquezcan el análisis y hagan justicia al principio de participación que sustenta todo el proyecto.

Asimismo, se ha trabajado en el ajuste fino de las herramientas, incorporando elementos visuales, lúdicos y narrativos que permitan a los niños de tercero y cuarto grado expresar sus experiencias de manera espontánea, accesible y libre. Estas adecuaciones responden tanto a criterios pedagógicos como éticos. Se trata de garantizar que el proceso de investigación sea una experiencia formativa para todos los involucrados, más allá de los datos que pueda producir.

Desde una perspectiva crítica, este apartado no presenta conclusiones, sino proyecciones. Es una declaración de intenciones, una anticipación reflexiva de lo que se espera observar y comprender. El valor de esta discusión radica en su capacidad para articular teoría, contexto y horizonte transformador. Se espera que los hallazgos futuros no solo den cuenta de lo que ocurre en la escuela, sino que permitan imaginar nuevas formas de convivencia, más justas, inclusivas y éticamente fundamentadas.

CONCLUSIONES

Esta investigación, aún en desarrollo, se configura como una propuesta que busca contribuir a la transformación de las relaciones escolares mediante una ética dialógica que legitime la diversidad de voces presentes en la comunidad educativa. Más que ofrecer soluciones cerradas, la ponencia plantea caminos de reflexión sobre los desafíos éticos que enfrenta la escuela

para construir una convivencia significativa, especialmente en contextos vulnerables donde las tensiones axiológicas son constantes y requieren abordajes sensibles y situados.

El concepto de pacto formativo emerge como una propuesta novedosa que permite articular la diversidad axiológica sin caer en relativismos ni imposiciones. Su valor pedagógico radica en que ofrece un horizonte común de sentido, desde el cual las prácticas educativas pueden reconfigurarse. Esta figura no solo redefine el rol del docente como mediador ético, sino que posiciona al estudiante como sujeto de derechos, capaz de deliberar y participar activamente en la construcción de la vida escolar (Freire, 2005; Skliar, 2002).

Las conclusiones aquí presentadas no derivan de resultados empíricos aún, sino de un proceso profundo de construcción teórica, metodológica y ética que ha priorizado, desde sus inicios, el respeto por las voces infantiles y las dinámicas propias de la escuela como institución formadora. Esta decisión metodológica está fundada en la convicción de que investigar en contextos escolares con población infantil no puede reducirse a un acto técnico o administrativo, sino que debe responder a criterios éticos que garanticen el bienestar, la protección y la participación genuina de los niños y niñas involucrados.

En tal sentido, la decisión de no aplicar los instrumentos sin haber culminado su validación se convierte en una postura política y ética frente a los tiempos acelerados que muchas veces imponen las dinámicas investigativas institucionales. Esta postura defiende la coherencia entre el discurso investigativo y las prácticas metodológicas, entendiendo que ningún dato debe ser más importante que la dignidad de los sujetos investigados. La validación rigurosa de los instrumentos, su adecuación cultural y lingüística, así como la creación de condiciones propicias para su aplicación, se convierten en exigencias irrenunciables en investigaciones comprometidas con el cuidado y el reconocimiento de los otros (Cortina, 1997).

Este proceso, lejos de dilatar el avance del estudio, ha fortalecido sus bases epistémicas y ha permitido un diálogo más sólido con la comunidad educativa, generando confianza y legitimidad. La coherencia metodológica y la sensibilidad ética que se reflejan en esta decisión anticipan la calidad y profundidad de los resultados que se esperan alcanzar en las fases siguientes de la investigación.

Estas conclusiones deben ser entendidas como una base de orientación para las futuras fases del estudio. En ellas se subraya la importancia de abordar la convivencia escolar desde un enfoque cultural, relacional y participativo, donde el conflicto no se vea como anomalía, sino como oportunidad para aprender a convivir en la diferencia. La sistematización futura no solo buscará describir las prácticas escolares, sino también promover su análisis crítico y su resignificación como espacios formativos y éticos.

En el futuro próximo, se espera que la aplicación de los instrumentos permita contrastar y enriquecer las categorías construidas hasta ahora: desalineación valorativa, pacto formativo, mediación docente, y ética del cuidado. La articulación de estas categorías permitirá

generar insumos pedagógicos que contribuyan al diseño de estrategias formativas contextualizadas. Se buscará no solo registrar experiencias, sino reconstruirlas con y para los actores escolares, transformándolas en aprendizajes colectivos útiles para otros contextos similares.

Finalmente, investigar en infancia implica asumir un compromiso ético y epistemológico profundo: reconocer que el conocimiento no se impone, sino que se construye en diálogo, desde el respeto, la escucha activa y la transformación compartida. Esta investigación, en ese sentido, no solo se propone conocer una realidad, sino contribuir a transformarla desde la dignidad, el afecto y la justicia educativa. En coherencia con ello, cada decisión metodológica ha sido tomada con base en la protección y empoderamiento de los niños participantes, honrando así los principios que guían el trabajo académico con poblaciones vulnerables. Se espera que, una vez culminado el proceso investigativo, los aprendizajes puedan ser compartidos en espacios de formación docente, incidencia pública y mejora institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, A. (2002). La sistematización como investigación narrativa. Cuadernos de Pedagogía, (313), 58–62.
- Carretero, M. (2013). Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds. Charlotte: Information Age Publishing.
- Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza Editorial.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido (30ª ed.). México: Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Habermas, J. (1990). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 1: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Instituto de Investigaciones en Educación - Universidad Veracruzana.
- Skliar, C. (2002). ¿Y si el otro no estuviera allí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- UNESCO. (2021). Replantear la educación: Hacia un bien común mundial. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377891>

¿Y SI JUGAMOS CON ÉTICA?: LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA A TRAVÉS DEL JUEGO EN CONTEXTOS ESCOLARES

Clave del trabajo: I_064

Samantha Rodríguez Poveda^{1*}

Bucky Santana García²

¹Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá D.C, Colombia

² Universidad Pedagógica Nacional - Bogotá D.C, Colombia

*correo electrónico: saRodríguezpo@upn.edu.co

RESUMEN

En el contexto escolar actual, enseñar ética representa un desafío, ya que, al ser intrínseca a la experiencia humana, no puede abordarse sin vincular la vida de los estudiantes. Sin embargo, tal vinculación requiere primero despertar su interés por aprender. Por ello, el objetivo de esta propuesta resulta ser: Construir una propuesta de enseñanza de la ética a través del juego que permita desarrollar en los estudiantes aptitudes éticas hacia la vida. La investigación adopta el enfoque de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y se emplea la gamificación como estrategia central, entendida no solo como recurso pedagógico, sino como método y eje articulador. Los hallazgos evidencian la necesidad de replantear los contenidos y métodos de la enseñanza ética en la escuela colombiana. Así, se destaca que la enseñanza de la ética a través del juego potencializa el aprendizaje de la ética en la escuela, en tanto aprensión de aptitudes éticas frente a la vida.

ABSTRACT

In the current school context, teaching ethics represents a challenge. Being intrinsic to human experience, it cannot be addressed without connecting students' lives. However, such a connection requires first awakening their interest in learning. Therefore, the objective of this proposal is: To construct a proposal for teaching ethics through games that allows students to develop ethical life skills. The research adopts a Participatory Action Research (PAR) approach and employs gamification as a central strategy, understood not only as a pedagogical resource but also as a method and unifying axis. The findings demonstrate the need to rethink the content and methods of teaching ethics in Colombian schools. Thus, it is highlighted that teaching ethics through games enhances the learning of ethics in school, as a means of understanding ethical life skills.

PALABRAS CLAVE:

Enseñanza, Juego, Ética

KEYWORDS:

Teaching, play, ethics

INTRODUCCIÓN

Iniciar nuestra carrera docente a cargo del área de ética en un colegio pareció sencillo en principio, pues solíamos jactarnos de la preparación ética con la que contábamos al ser estudiantes de una Licenciatura en Filosofía. Parecía que nos movíamos en tierras conocidas, por lo que no habría mayor dificultad para asumir la materia de ética en el bachillerato. Gozábamos de la tranquilidad (ingenua) de que la mera formación filosófica y la formación pedagógica (escasa) eran suficientes para poder impartir o brindar buenas clases de ética. Sin embargo, en cuanto nos topamos con la realidad, en cuanto nos acercamos a la creación de una malla curricular nos vimos de cara con un abismo: ¿Cómo enseñar ética en el contexto escolar? ¿Qué se enseña cuando se enseña ética? ¿Se enseñan contenidos, habilidades o disposiciones? ¿Es posible enseñar la reflexión ética o enseñar una aptitud ética hacia la vida? ¿Qué metodologías pueden potencializar la enseñanza-aprendizaje de la ética? A pesar de las dudas, teníamos claro algo: no queríamos para la clase reforzar valores, transmitir o crear nuevos. Lo que realmente queríamos era que la clase de ética les permitiera adquirir herramientas de corte reflexivo para desenvolverse en su día a día.

El colegio nos dio un plazo para diseñar el plan de estudios e iniciar las clases de ética. En ese tiempo, mientras conocíamos a nuestros futuros estudiantes, observamos rápidamente problemáticas importantes en sus interacciones. Las aulas estaban permeadas por lógicas de violencia y vulneración: discursos machistas, racistas u homofóbicos eran tristemente comunes. Con relación a esto, la investigación nos permitió construir y entender la dimensión de este problema, así como conocer la población con la que interactuaríamos, esto es, jóvenes de grados noveno, décimo y once cuyas edades oscilan entre los 14 y los 18 años. Adscritos a dos etapas de la adolescencia distintos, por un lado, la adolescencia nuclear y por otro la adolescencia juvenil (Urbano & Yuni, 2015). Además de los factores biológicos, en cuanto a lo económico-social, son jóvenes pertenecientes al colegio Liceo Moderno Isaac Newton, ubicado en Madrid – Cundinamarca, un municipio aledaño a la capital del país. Son jóvenes de clase media-baja de distintas zonas del área urbana del municipio (*Estratificación Socioeconómica Para Servicios Públicos Domiciliarios*, s. f.). Por último, pudimos identificar un grave problema de orden social debido al ambiente generalizado de inseguridad y violencia siendo Madrid un municipio con una tasa de hurtos del 698,9% por cada 100.000 habitantes, así como una tasa

del 10% de homicidios por la misma muestra («Madrid En el Cumplimiento de los ODS», 2022). Estos datos solo evidencian graves problemas de orden social a los que están expuestos nuestros estudiantes y que, a modo de hipótesis, sugerimos que son un factor importante en la generación de violencias en aula.

Esta situación nos dio una dirección clara: promover la reflexión y el cuestionamiento de estas actitudes violentas. Así comenzaríamos a construir nuestra apuesta como docentes para enseñar ética convencidos de que:

“Lo que está en juego al enseñar y aprender filosofía no es si sabemos o no sabemos distinguir una falacia de otra, si podemos reproducir el imperativo categórico de Kant o si somos o no somos cartesianos. Claro que esos saberes no son despreciables. Pero lo que de verdad está en juego, aquello que marca una línea divisoria entre la filosofía y la no filosofía, es si de verdad ella llega a afectar el modo de vida de quienes la comparten, si entran en el mundo de dar razón de su propia vida, de por qué viven de la manera en que viven.”

(Kohan W, 2008, p.39)

Antes de continuar, nos gustaría aclarar un par de cosas que por ahora están a la vista como supuestos, pero que es importante, darle forma. Estas cosas son: Primero, que para nosotros la ética es intrínseca a la filosofía, esto debido a que, tal como lo menciona Bueno M. (2018): “la ética es la disciplina filosófica que fundamenta el valor de la conducta humana”. Segundo, nuestra concepción de la ética de manera más concreta se adscribe a las corrientes de éticas del cuidado y sobre conceptos familiarizados con la noción de ética levinasiana: “la ética es la ruptura de la categoría, es el desempalabramiento del yo y del mundo, es la imposibilidad de la comprensión, es el vértigo del sentido, es la respuesta adecuada que nunca lo es del todo”. (Mélich, 2014, p. 315). Por último, debemos dejar claro por qué es que somos enfáticos en que la enseñanza de la ética debe estar orientada a la vida del estudiante, esto es debido a que: “la ética no es más que el intento racional de averiguar cómo vivir mejor. Si merece la pena interesarse por la ética es porque nos gusta la buena vida.” (Savater, 2008, p. 22).

Ahora detengámonos y volvamos al escenario que nos trajo a esta conceptualización, a saber, aulas donde emergía por los poros violencia u hostilidad. De ahí que quisiéramos apostar a una ética cercana a la vida. Sin embargo, para que esta apuesta funcione, hay un elemento indispensable: el **interés**. Si los estudiantes no se muestran interesados en las reflexiones que se proponen no habrá ninguna trascendentalidad, pero ¿por qué hablamos de despertar su interés por aprender? ¿Acaso intentamos insinuar que el docente debe entretener antes que enseñar? No, cuando hablamos de despertar el interés por aprender partimos de la ineludible realidad de que la mayoría de los estudiantes van a la escuela porque es obligatoria y no por voluntad propia, van a la escuela porque sus padres, tutores, comunidad o estado así lo exigen. Partimos de la realidad de que nuestros estudiantes no están en nuestra clase por un

genuino deseo por aprender sino porque nuestra asignatura hace parte de un plan de estudios establecido por la escuela. De ello se sigue que no todos estén interesados en aprender aquello que les queramos enseñar, así que resulta un tanto imposible vincular la vida de los estudiantes si primero no los vinculamos a ellos dentro de nuestra clase.

Entonces ¿cómo podemos vincularlos? ¿cómo podemos despertar su interés por aprender? Es aquí en donde entra la ludosofía o el arte de aprender jugando, el cual según Mora y Suarez (2022) lo podemos entender como una experiencia educativa de provocación para pensar y crear que trae consigo una predisposición para aprender y filosofar. De esta manera nos encontramos con el juego como el mecanismo idóneo para no solo despertar el interés de los estudiantes sino también porque este de la mano de la filosofía y la lúdica puede producir aperturas a otros modos de ser en el mundo (Suárez y Morales, 2016).

Encontrarnos con el juego permitió que nuestro panorama dejara de ser un abismo de preguntas y se convirtiera en una meta concreta: Construir una propuesta de enseñanza de la ética a través del juego que nos permita desarrollar en los estudiantes aptitudes éticas hacia la vida. Pasemos ahora a la metodología para ver cómo llevamos a cabo nuestro objetivo.

METODOLOGÍA

Una vez clara la perspectiva ética sobre la que trabajaríamos y el lugar al cual queríamos llegar, es decir, una vez clara la meta o el destino faltaba trazar el camino que nos permitiera llegar a dicho lugar. Al tratarse de una meta en colectivo, una meta a la que esperábamos llegar junto a nuestros estudiantes no podíamos dejarlos fuera, no podíamos plantear un camino sin tener en cuenta sus singularidades. Pues de poco servía tener una ruta sin tener con quien recorrerla, al final los docentes somos con nuestros estudiantes, nuestra labor no podría desempeñarse sin tener a quien enseñarle. Como lo indicaba Walter Kohan (2008) en su libro Filosofía, la paradoja de aprender y enseñar, no siempre lo que se pretende enseñar se aprende y no siempre lo que se aprende alguien lo ha enseñado, así podemos hablar de un aprender independiente de un enseñar, pero ¿podríamos hablar de enseñar cuando no se aprende? Desde nuestra perspectiva no, se habla de enseñar cuando alguien aprende si no se aprende simplemente es divulgación del saber.

Así, teniendo en cuenta que no podríamos trazar el camino indistintamente, sino que debíamos hacerlo junto a nuestros estudiantes llegamos a la IAP, pero ¿qué es la IAP? La Investigación Acción Participativa (IAP) es una metodología de investigación de corte cualitativo que se compone de tres grandes características las cuales están explícitas en su nombre. La *investigación* requiere reconocer el valor del conocimiento y respetar las distintas formas en las que este pueda ser presentado. La *participación* por su parte requiere “de una relación horizontal entre los investigadores y los miembros de una comunidad” (Zapata y Rondan, 2016,

p.7) y la *acción* implica buscar un cambio que mejore la situación de la comunidad involucrada (Greenwood y Levin, 1998 referenciado por Zapata y Rondan, 2016).

Entonces ¿Cómo empleamos la IAP en la creación de nuestra propuesta de enseñanza de la ética a través del juego? Luego de una fase de diagnóstico, hicimos el diseño de una malla curricular cuyo sentido ético buscaba hacer estudiantes reflexivos y críticos de situaciones que involucraran cuidado, vulnerabilidad y responsabilidad. Esta malla se proyectó para una duración de diez meses y con una intensidad horaria de una hora por semana para los tres cursos. A su vez, la propuesta se construyó para tener dos momentos que atendieran a dos necesidades, esto es, por un lado, acercar a los estudiantes a nociones de ética clásicas, es decir, que conocieran grandes doctrinas, esto con el fin de mostrar una forma de entender la ética dentro de un panorama amplio. Por otro lado, ofrecerles formas de entender la ética que permita atender al contexto de violencia, de ahí la fundamentación en éticas del cuidado, la vulnerabilidad y la responsabilidad. Como segundo momento, en pro de cultivar la horizontalidad en el aula vinculamos el juego a cada una de las temáticas que abordaríamos, pero ¿cómo el juego cultiva la horizontalidad? Al juego tratarse de “ambientes diversos, no estables o instituidos, espacios otros donde todo puede ser posible” (Mora y Suarez, 2022, p.10) permite que el docente y el estudiante sean percibidos y entendidos como agentes poseedores de conocimiento. El juego nos permitió establecer relaciones horizontales con los estudiantes, pues el uso de roles o elementos propios de los juegos hacía que tanto ellos como nosotros nos involucráramos en la enseñanza-aprendizaje desde lugares similares. Así surge el juego como una herramienta que permite al estudiante tener un rol activo en su aprendizaje, así como para las dinámicas de aula. En tercer momento, luego de entender el aula como este lugar donde se ponen en acción los juegos y los contenidos, hace falta un momento de reflexión sobre la acción, esto se hizo teniendo como insumo la figura de los diarios de campo que fueron producto de cada clase. Estos diarios nos permitieron identificar, conforme iba avanzando el proceso, las dificultades, errores y virtudes que se iban presentando con la propuesta. Como último momento, el uso de correspondencia fue el elemento perfecto para hacer la evaluación en compañía de nuestros estudiantes. Las cartas fueron la forma de conocer, desde la comprensión de cada estudiante, cómo había sido el proceso y mirar qué tan transformadora había sido la investigación. Es así como la IAP nos permitió armonizar las distintas intenciones que movían la investigación, esto es, la intención de acercar la ética a la vida, motivar a los estudiantes e incidir en su realidad para transformarla. Así entonces, con la IAP trazamos el camino, pues ella nos permitió conocer no solo qué pasos debíamos dar para poder llegar a nuestra meta sino también conocer las reglas de juego que nos permitirían gozar de una buena trayectoria. De modo que, lo único que nos faltaba era empezar a caminar. Así que vamos al apartado de hallazgos y resultados, para conocer con qué nos encontramos en nuestro caminar.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En nuestro mapa teníamos claro que lo primero que debíamos hacer para lograr acercarnos a una ética del cuidado era conocer todo aquello que no era la ética, todo aquello que se nombra ética, pero que corresponde al actor, si quiere, antagonico de la misma, es decir, la moral (Rodríguez, S. 2024). Así que los hallazgos los podemos agrupar en dos grandes momentos: Lo que encontramos cuando trabajamos la moral (momento 1) y lo que encontramos cuando trabajamos la ética (momento 2). Veamos respectivamente los hallazgos de cada uno de estos momentos:

Momento 1: En estas primeras clases nos dedicamos a conocer tipos de moral también conocidas como éticas principialistas, las cuales fueron: Utilitarismo y deontología. Para estas clases diseñamos dos juegos, en esta ocasión nos centraremos en Ethopia (Figura 1): Un juego de tipo mimicry, es decir, basado en el simulacro, un juego en donde los estudiantes deben ocupar el lugar de una brigada de moral que debe resolver distintos dilemas morales de corte utilitarista que se dan en Ethopia. ¿Qué nos encontramos cuando implementamos este juego? Haremos un punteado para exponer los hallazgos de este juego:

- Despertó el interés de los estudiantes por aprender, es decir, proporciono un estado lúdico al enfrentarlos a ser de otro modo, al situarlos como los protagonistas responsables de decisiones dilemáticas se motivan.
- Fortaleció el trabajo en equipo, la escucha activa y la argumentación al exigirles llegar a acuerdos en cada una de sus decisiones.
- Permitió la aprehensión del contenido puesto que al jugar con la máxima del utilitarismo se interioriza se comprende que cada decisión de corte utilitarista debe ser tomada pensando en el bien mayor.
- Dio paso a que se pensaran aconteceres o problemas de su vida a luz de una solución utilitaria puesto que los juegos de tipo mimicry “son experiencias que animan a examinar y reflexionar sobre las propias acciones” (p.10). Por ejemplo, en una clase un estudiante pregunto “¿Qué tipo decisión causa mayor felicidad, acabar con la vida del esposo de mi mamá, una persona que constantemente la golpea o dejar que esa persona siga golpeando a mi mamá?”
- Demostró tanto los aciertos como desaciertos del uso de recursos didácticos tangibles. En lo que corresponde a aciertos encontramos que potencializa el aprendizaje en tanto que el estudiante se ve atraído por los colores y la estética del material. Por su parte, en lo que corresponde a desaciertos encontramos que los estudiantes al no estar acostumbrados al manejo de materiales de uso público o colectivo no tienen un sentido de pertenencia o de cuidado hacia los mismos.

Momento 2: Una vez aclarado todo aquello que no era la ética llego el momento de conocer qué era la ética y por ello dedicamos una clase hacer una breve delimitación y especificación de cada termino desde una visión levinasina. Teniendo en cuenta que la ética levinasiana propone que el otro jamás puede ser comprendido ni definido planteamos un primer juego el cual nombramos: *Mi historia en fragmentos (soy más que una historia impuesta)*, (Figura 2). Ahora bien, este juego de tipo *alea*, es decir, de azar que se deja al destino (Mora y Suarez, 2022) es un cadáver exquisito que busca romper con la idea que podemos categorizar al otro con un concepto y que ellos mismos cuenten quienes son a través de su historia. En este juego los estudiantes con ayuda de seis preguntas se dibujan y narran, el orden del dibujo y la narración están completamente en manos del azar. Entonces ¿qué hallazgos encontramos en este segundo momento? Con este juego les presentaremos algunos de estos hallazgos:

- Despertó el interés por aprender y generó estados lúdicos al producirles incertidumbre no solo por el orden en el que deben responder sus preguntas sino también por la incertidumbre del resultado final de su creación.
- Contribuyó a la comprensión de lectura en los estudiantes puesto que para jugarlo debían previamente realizar la lectura del libro *El peligro de la historia única* de Chimamanda Ngozi (2018). Este es un factor importante, porque usualmente los estudiantes evaden las lecturas y el juego ocasiono todo lo contrario, los invito a leer.
- Fortaleció el desarrollo de habilidades de corte no solo creativas-artísticas sino también de escritura, puesto que, cada parte de su cadáver exquisito se componía tanto de una repuesta a la pregunta como de un dibujo que ejemplificara o representara dicha respuesta (figura 3).
- Permitió que los estudiantes pudiesen dialogar con aspectos de su vida que no todos suelen tener presentes y entender que no son solo una categoría que se les quiera imponer, sino que ellos son todo un universo inabarcable que nadie podrá categorizar a modo de imposición.
- Posibilitó una apertura hacia clase de ética y que la misma fuese considerada como un espacio seguro, en el que podían “desnudarse” sin temor al qué dirán.
- Demostró que cuando el recurso didáctico tangible es personal no solo en términos de propiedad sino también en términos de intimidad, el recurso se cuida con recelo y se protege de cualquier agente externo a la clase.

CONCLUSIONES

Introducirnos en el ejercicio docente siendo primerizos fue un reto, hacerlo con la materia de ética fue un reto doble. Ignorar cómo funcionan algunas cosas en la realidad educativa escolar, ignorar cómo implementar correctamente una clase (como si hubiese una fórmula mágica para las buenas clases) y así ignorar e ignorar tantas cosas, nos introdujo en un espiral

de dudas que nos hacía preguntarnos si seríamos capaces de llevar a buen término nuestra labor. Hoy luego de haber atravesado este primer espinoso camino en nuestra carrera podemos afirmar que es necesario hacer más investigación acerca de prácticas pedagógicas que vinculen el juego y la ética, dado que guardan un potencial educativo importante. La manera en que puede motivar y acercarse a la vida del estudiante es un elemento clave. Por supuesto que hay elementos que merecen discutirse como la formación de habilidades importantes dentro del área como la lectura o la aprehensión más exhaustiva de teorías, autores o doctrinas. Lo cierto es que, el vínculo entre el juego y la ética es un campo de discusión que está abierto, aunque no solo del juego y la ética, resulta fundamental otorgarle a la ética la importancia que tiene para la formación y promoción de generaciones con herramientas para tomar decisiones o reflexionar sobre su realidad. La ausencia de la ética o su lugar dubitativo en las escuelas debido a que no es claro quién debería hacerse cargo, es una señal de alarma para un sistema educativo que está olvidando que construir sociedad es, antes que nada, formar individuos responsables consigo y con su entorno. Así entonces, podemos llegar a concluir que la enseñanza de la ética a través del juego potencializa el aprendizaje de esta en el contexto escolar, en tanto que les permite a los estudiantes la aprensión o adquisición de aptitudes éticas frente a la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno, M. (1960). Ética y filosofía. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/20110505113633/articulo5.pdf>
- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Traducción de Cruz Rodríguez Juiz. Texto final de Marina Garcés. Literatura Random House.
- Estratificación socioeconómica para servicios públicos domiciliarios*. (s. f.). Dane. <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica#preguntas-frecuentes>
- Kohan, W. (2008). Filosofía la paradoja de aprender y enseñar. Libros de Zorzal.
- Madrid en el cumplimiento de los ODS. (2022). En *Secretaría de Planeación*. Secretaría de planeación de Bogotá. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/boletin_madrid_cumplimiento_ods_0.pdf
- Mélich, M. (2014). La condición vulnerable (Una lectura de Emmanuel Levinas, Judith Butler y Adriana Cavarero). *Ars Brevis: Anuario de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna*, 20, 313-331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5163381>
- Mora, D., & Suárez, M. (2022). Ludosofía: el arte de vivir en plenitud. *Praxis & Saber*, 13(35), e14611. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n35.2022.14611>
- Rodríguez, S. (2024). La moral como un actor antagonico en el camino hacia una ética animalista. *Filosofía en la Red*. <https://filosofiaenlared.com/2024/06/la-moral-como-actor-antagonico-en-el-camino-hacia-una-etica-animalista>

- Savater, F. (2008). *Ética para Amador*. Grupo Planeta (GBS).
- Suárez, M., & Morales, L. (2016). *Pensar, experiencia y jugar: otros lenguajes, otras prácticas*. En W. Kohan, S. Lopes, & F. Martins (Orgs.), *O ato de educar em uma língua ainda por ser escrita* (pp. 149158). NEFL.
- Urbano, C. A., & Yuni, J. A. (2015). *Psicología del desarrollo: enfoques y perspectivas del curso vital*. Editorial Brujas.
- Zapata, Florencia y Rondán, Vidal. (2016). *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Lima: Instituto de Montaña.

PRESENTACIÓN DE TABLAS Y FIGURAS:

Figura 1:
Ethiopia: Juego tipo mimicry sobre el utilitarismo.



Figura 2:
Mi historia en fragmentos (Soy más que una historia impuesta): Juego tipo alea.



Figura 3:

Juego "Mi historia en fragmentos (Soy más que una historia impuesta)" realizado por Hanna Molina.



EL ROL DEL SERVIDOR PÚBLICO FRENTE A LA CORRUPCIÓN EN COLOMBIA

Clave del trabajo: I_066

Sergio Fernando Garcés Arias^{1*}

Gloria Almeida Parra²

^{1,2}Universidad de Santander – Campus Bucaramanga (Colombia)

*correo electrónico: ser.garces@mail.udes.edu.co

RESUMEN

Colombia ha enfrentado desafíos persistentes relacionados con la violencia y la corrupción, problemas que han sido ampliamente divulgados debido a su relevancia social y al impacto significativo en la sociedad. En la percepción general de los colombianos, la corrupción en el sector público es muy común, una idea que se transmite de boca en boca y se atribuye a varios factores, desde el proceso de selección de los funcionarios públicos hasta su desempeño en sus cargos y los escándalos mediáticos que frecuentemente los rodean.

En la presente investigación, se aborda el fenómeno de la corrupción en Colombia a través de un análisis detallado de casos emblemáticos que han sacudido el país en las últimas décadas a nivel nacional hasta casos locales que han tenido un impacto significativo en sus comunidades.

ABSTRACT

Colombia has faced persistent challenges related to violence and corruption—issues that have been widely reported due to their social relevance and significant impact on society. In the general perception of Colombians, corruption in the public sector is very common, a belief passed on by word of mouth and attributed to various factors, ranging from the selection process of public officials to their performance in office and the media scandals that frequently surround them.

This research addresses the phenomenon of corruption in Colombia through a detailed analysis of emblematic cases that have shaken the country over the past decades—ranging from national-level scandals to local cases that have had a significant impact on their communities.

PALABRAS CLAVE:

Ética, Moral, Fondos Públicos

KEYWORDS:

Ethics, Morality, Public Funds

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, Colombia ha enfrentado desafíos persistentes relacionados con la violencia y la corrupción, problemas que han sido ampliamente divulgados debido a su relevancia social y al impacto significativo en la sociedad. En la percepción general de los colombianos, la corrupción en el sector público es muy común, una idea que se transmite de boca en boca y se atribuye a varios factores, desde el proceso de selección de los funcionarios públicos hasta su desempeño en sus cargos y los escándalos mediáticos que frecuentemente los rodean.

A pesar de la abundante exposición de casos de corrupción en Colombia a través de redes sociales, programas de investigación y la televisión nacional, y a pesar de los esfuerzos de la Fiscalía General de la Nación por investigar y procesar estos delitos, el porcentaje de condenas por corrupción sigue siendo alarmantemente bajo. Según estadísticas de la Secretaría de Transparencia en Colombia para el año 2023, el 93.99% de las denuncias por corrupción no resultaron en condena, y el 89.7% de las personas involucradas en estas actividades ilícitas no fueron capturadas. Estos altos porcentajes reflejan la complejidad inherente a la labor investigativa realizada por el ente acusador. Aunque se deben considerar factores políticos, sociales y económicos, resulta extremadamente difícil llevar estos casos a una sentencia condenatoria. Entre los implicados en estos casos suelen encontrarse empresarios, políticos y figuras prominentes en los ámbitos mediático, religioso, jurídico y público, lo cual añade una capa adicional de complejidad a los procesos de investigación y procedimiento (ver tabla 1).

Tabla 1
Denuncias de corrupción

VALORES	
Numero denuncias	57.582
Sin condena	54.122
Porcentaje sin condena	93,99%
Sin captura	51.671
Porcentaje sin captura	89,70%
En indagación	44.427
Porcentaje en indagación	77,15%

Fuente: Información de la Secretaría de Transparencia.

La corrupción en Colombia es un fenómeno profundamente arraigado que ha afectado a todos los sectores de la sociedad. Tanto en el ámbito público como en el privado, la corrupción ha infiltrado las instituciones y debilitado la confianza pública en el Estado y en los sistemas de gobernanza. Este problema, presente durante décadas, ha resistido los esfuerzos para su erradicación completa. En Colombia se manifiesta de múltiples formas, desde el soborno y la malversación de fondos públicos hasta el tráfico de influencias. Este fenómeno ha mermado la capacidad del Estado para asegurar la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a servicios sociales.

METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación tiene como meta promover la integridad y la transparencia entre los funcionarios públicos en Colombia, con el fin de concientizar sobre los niveles de corrupción en el país. Basados en la metodología cualitativa, se abordarán preguntas que no pueden ser fácilmente cuantificadas.

La metodología implicará una cuidadosa recopilación de información documental disponible sobre la ética en el servicio público tomando 5 de los casos de corrupción más relevantes en Colombia evaluando el rol de los funcionarios públicos implicados en estos hechos. Este análisis permitirá identificar los factores relacionados con la promoción de la ética y la moral que influyen en la conducta ética de los servidores públicos, como, por ejemplo: contexto nacional y normativas vigentes

A través de este enfoque cualitativo, se espera obtener una visión más general de la problemática de la corrupción en el ámbito público colombiano, lo que permitirá establecer los intervinientes y su función permitiendo realizar recomendaciones efectivas para abordar este desafío.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En la presente investigación, se aborda el fenómeno de la corrupción en Colombia a través de un análisis detallado de casos emblemáticos que han sacudido el país en las últimas décadas a nivel nacional hasta casos locales que han tenido un impacto significativo en sus comunidades. La corrupción, entendida como el abuso de poder para obtener beneficios personales o para favorecer intereses particulares con consecuencias devastadoras en términos de desarrollo económico, social y político. Se expondrán una visión general de los hechos de corrupción para identificar los actores involucrados, las estrategias utilizadas para encubrir los actos delictivos.

La ‘yidispolitica’ es el nombre que se le dio al escándalo político desatado en Colombia en abril de 2008 a raíz de las declaraciones de la exrepresentante a la Cámara Yidis Medina en las que admitió recibir ofrecimientos por parte de funcionarios del Gobierno Nacional a cambio

de su voto favorable al proyecto de reforma constitucional que permitió que Álvaro Uribe Vélez aspirara a un segundo mandato presidencial (Tiempo, 2015).

El caso manantial de amor en Bucaramanga son presuntas irregularidades en un hogar de paso para niños en situación de vulnerabilidad. El hogar, llamado “Manantial de Amor”, se observa cómo un alcalde habría utilizado su conexión con una influyente iglesia cristiana para presuntamente desviar una gran cantidad de fondos públicos empresas ficticias. La Fiscalía inicio investigaciones por posibles irregularidades en los contratos durante el mandato de Luis Francisco Bohórquez como alcalde de Bucaramanga, en colaboración con miembros de la iglesia Manantial de Amor, que son administradas por familiares del exalcalde. Se estima que el valor de los contratos es de aproximadamente \$15 mil millones.

El escándalo de Reficar es uno de los mayores escándalos de corrupción en la historia de Colombia, La Refinería de Cartagena S.A. (Reficar), es la refinería de petróleo más grande del país. El proyecto de expansión de la refinería pretendía aumentar la capacidad de producción y modernización de sus instalaciones. Sin embargo, durante su ejecución entre los años 2008 y 2015, se descubrieron irregularidades, sobrecostos y demoras significativas en el desarrollo del proyecto esto llevo a un aumento en el presupuesto inicial del proyecto. Se estima que los costos pasaron de alrededor de 3.996 millones de dólares a más de 8.000 millones de dólares, convirtiéndose en uno de los proyectos de infraestructura más costosos y problemáticos de la historia.

El programa Agro Ingreso Seguro fue implementado durante el gobierno del presidente Álvaro Uribe Vélez, con el fin de apoyar a los agricultores colombianos proporcionando subsidios, créditos y asistencia técnica promoviendo el desarrollo del sector agropecuario en Colombia. El escándalo reveló que muchos de los recursos destinados a los agricultores fueron desviados y terminaron beneficiando a grandes terratenientes y familias adineradas, incluyendo figuras prominentes y políticamente influyentes. Se descubrió que algunas familias fraccionaron sus tierras para acceder a múltiples subsidios y que se otorgaron contratos de manera irregular.

El carrusel de la contratación es uno de los casos de corrupción en Bogotá, tuvo lugar durante la administración del alcalde Samuel Moreno Rojas entre los años 2008 y 2011, fue una red de corrupción que en su mayoría se presentó en la administración del alcalde Samuel Moreno Rojas en Bogotá. Este caso involucraba la manipulación y adjudicación irregular de contratos de obras públicas, particularmente relacionados con la infraestructura vial de la ciudad.

La ética y la moral en el ejercicio del servicio público son pilares fundamentales para el adecuado funcionamiento de las instituciones democráticas en Colombia. La formación de estas virtudes éticas no solo se limita a normativas y regulaciones formales, sino que abarca un complejo entramado de factores que moldean las conductas y decisiones de los funciona-

rios públicos en el país. En este contexto, es crucial entender cómo diversos elementos, como la educación, la cultura organizacional, los valores personales y la supervisión institucional, convergen para influir en la conducta ética y moral de quienes ocupan roles de liderazgo y gestión en el sector público colombiano. Este análisis no solo es pertinente para comprender los desafíos actuales en la gestión pública, sino también para proponer estrategias efectivas que fortalezcan la integridad y la transparencia en el ejercicio del servicio público en Colombia.

Los valores son ideas que comparten y aceptan los integrantes de un sistema cultural y que influyen en su comportamiento. Se refieren a pautas deseables de conducta individual y colectiva, y proporcionan los parámetros que determinan que conductas son apropiadas. Estos se integran por un conjunto de creencias sobre lo justo y lo injusto, sobre lo bueno y lo malo, estos constituyen la base de las actitudes y las conductas externas de los hombres; son los cimientos de una educación encaminada a lograr un desarrollo humano integral que busca formar al individuo de manera correcta (Oscar, 2001).

La ética en la política y lo público alude a una ética aplicada que reflexiona los problemas morales que enfrenta el hombre público, es decir, aquel que tiene visibilidad en la esfera de lo estatal y lo político; estos problemas del hombre público pasan por la acción pública y el propósito colectivo de lograr el bien común.

La importancia de las instituciones de educación superior en la formación de la ética y moral de los funcionarios públicos en Colombia es fundamental por varias razones clave, que abarcan desde la promoción de valores éticos hasta la preparación integral para enfrentar los desafíos éticos en el servicio público.

En primer lugar, las instituciones de educación superior actúan como semilleros de conocimiento y formación integral, proporcionando a los futuros profesionales que llegan a desempeñarse como funcionarios públicos las herramientas necesarias para comprender y aplicar principios éticos en su práctica profesional. Esto a través de programas académicos específicamente diseñados por las instituciones donde no solo transmiten conocimientos teóricos sobre ética y moral, sino que también fomentan habilidades críticas de análisis y toma de decisiones éticas.

Además, las universidades y colegios ofrecen un entorno propicio para el desarrollo de un sentido de responsabilidad social y compromiso cívico entre los estudiantes. Esto incluye actividades extracurriculares, como voluntariados, visitas técnicas, proyectos culturales, musicales, sociales, que ayudan a los futuros funcionarios públicos a entender la importancia de servir a la comunidad con integridad y respeto por los derechos y necesidades de los ciudadanos.

Asimismo, la investigación académica en ética aplicada y estudios de casos éticos proporciona una base sólida de conocimientos y mejores prácticas que pueden ser aplicadas directamente por los funcionarios públicos en su trabajo diario. La investigación contribuye a

la comprensión de dilemas éticos complejos y ayuda a desarrollar estrategias efectivas para abordar estos desafíos de manera ética y responsable.

Las instituciones de educación superior deben contribuir a que los futuros profesionales desarrollen una visión y sentido ético, que pueda guiar su práctica y refleje en sus acciones un conjunto de valores (Bolívar, 2005). La colaboración entre las instituciones de educación superior y el sector público también es crucial. A través de alianzas estratégicas, pasantías y programas de formación continua, las universidades pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje práctico que preparen a los estudiantes para enfrentar situaciones éticas reales en el servicio público, bajo la supervisión y guía de profesionales con experiencia.

Finalmente, las instituciones de educación superior juegan un papel vital en la promoción de una administración pública transparente, eficiente y ética. Al formar líderes y gestores comprometidos con la integridad y la justicia social, estas instituciones contribuyen directamente a fortalecer las instituciones democráticas y mejorar la confianza ciudadana en el gobierno.

CONCLUSIONES

La formación ética y moral desde etapas tempranas es fundamental para prevenir la corrupción en el sector público colombiano, destacando la importancia de programas educativos integrales que promuevan valores de integridad y responsabilidad desde la infancia esto debe iniciar en el hogar y ser reforzada por el sistema educativo, garantizando que los niños desarrollen una comprensión sólida de la ética y la moral. Este enfoque no solo ayuda a formar individuos con una alta capacidad de discernimiento ético, sino que también sienta las bases para una ciudadanía comprometida y consciente de sus deberes y derechos.

La capacitación continua en ética y valores éticos, tanto en el ámbito académico como en el desarrollo profesional, es esencial para que los funcionarios públicos puedan enfrentar dilemas éticos complejos y tomar decisiones informadas y éticamente fundamentadas en su trabajo diario, también debe promover un entorno en el que los empleados se sientan respaldados para denunciar conductas inapropiadas sin temor a represalias.

El liderazgo ético en las organizaciones públicas juega un papel determinante en la promoción de una cultura de integridad y transparencia, resaltando la influencia positiva que tienen los superiores y líderes institucionales en el comportamiento ético de sus subordinados. Es fundamental que los líderes no solo hablen de ética, sino que también la practiquen en su toma de decisiones diarias. Además, deben fomentar un entorno en el que la transparencia, la rendición de cuentas y la responsabilidad sean valores centrales.

Por lo anterior, se recomienda implementar programas educativos integrales en la educación primaria que promuevan valores éticos, morales y de integridad. Estos programas deben ser diseñados de manera que los niños comprendan y apliquen estos valores en su vida

diaria. Las actividades pueden incluir juegos interactivos, historias inspiradoras y proyectos comunitarios que enseñen la importancia de la honestidad, la responsabilidad y el respeto, que fortalezcan la enseñanza de ética y moral, incluyendo estudios de casos de corrupción y sus consecuencias. Esto prepara a los futuros profesionales para enfrentar situaciones éticas complejas en sus carreras. Los currículos deben integrar cursos específicos sobre ética profesional y moralidad, que aborden tanto teorías éticas como aplicaciones prácticas. Se recomienda también la implementación de seminarios, talleres y simulaciones que permitan a los estudiantes debatir y resolver dilemas éticos reales.

Además, establecer mecanismos de supervisión y rendición de cuentas efectivos en el sector público. Estos mecanismos deben incluir auditorías regulares, sistemas de denuncia confidenciales y órganos independientes de supervisión con autoridad para investigar y sancionar actos de corrupción. Además, se debe fomentar la participación ciudadana en la vigilancia de la gestión pública

El liderazgo ético en las organizaciones públicas es vital para promover una cultura de ética y transparencia. Los superiores y líderes institucionales deben ser ejemplos de integridad, demostrando a través de sus acciones diarias el compromiso con los valores éticos. Es fundamental que estos líderes promuevan políticas claras y prácticas que apoyen la ética y la transparencia, y que se comprometan a fomentar un ambiente de trabajo donde la conducta ética sea la norma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Argote, C. A. (2023, 12 febrero). El infame «Carrusel de la contratación» le costó a Bogotá más de \$170.000 millones. Diario la República. <https://www.larepublica.co/economia/carrusel-de-la-contratacion-le-costo-a-la-capital-mas-de-170-000-millones-3543293>
- Aroca Dajil, G. (2023). Efectos de los factores generadores de corrupción en Colombia. Estudio de caso Carrusel de la Contratación en Bogotá. Universidad Externado de Colombia.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Bogotá, Colombia.
- Begovic, B. (2005). Corrupción: conceptos, tipos, causas y consecuencias. Centro para la apertura y el desarrollo de América Latina, 26(1), 1-8.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. Revista Mexicana de Investigación Educativa/Revista Mexicana de Investigación Educativa, 10(24), 93-123. <http://comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n24/pdf/rmiev10n24scB06n01es.pdf>
- C. García Oviedo: Derecho Administrativo, vol. I, 5. ° ed. por MARTÍNEZ L'SK ROS (Madrid, 1955), pág. 617.
- Cepeda Ulloa, Fernando. La Corrupción Administrativa en Colombia. 1994, p.125-131.
- Collazos Gamarra, F. M. (2022). El correcto análisis del concepto de funcionario público en el derecho penal peruano, 2021.

- Concejo de Bogotá D.C. - No podemos olvidar el vergonzoso carrusel de la contratación. (2019, 21 enero). <https://concejodebogota.gov.co/no-podemos-olvidar-el-vergonzoso-carrusel-de-la-contratacion/concejo/2019-01-21/203035.php#:~:text=En%20el%202010%20se%20descubri%C3%B3,varios%20a%C3%B1os%20en%20ser%20terminada>.
- Congreso de la República de Colombia. (1887). Ley 57 de 1887.
- Congreso de la República de Colombia. (2000). Ley 599 de 2000. 24 de julio de 2000.
- Cuadernos de Economía. Volumen XV N.24. Primer semestre de 1996, p. 183.
- De Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, D. (s. f.). Vista de Los valores y la formación universitaria. Universidad Autónoma Metropolitana. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/461/461>
- Decreto 1083 de 2015 Sector de Función Pública - Gestor normativo. (s. f.). Función pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=62866#1083>
- Decreto Numero 1083 de 2015 (26 de mayo de 2015).
- Departamento Nacional de Planeación. (s.f.). Código de Ética [PDF]. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/DNP/CODIGO%20DE%20ETICA%20ANEXO%20A%20RESOLUCION%2016%20dic.pdf>
- Gil Ibáñez, E. Estatuto básico del empleado público. Madrid: La Ley- El consulto, 2007, pp.370 y ss.
- Hernández, D. F. C. (2013). Funcionarios públicos: evolución y prospectiva. Juan Carlos Martínez Coll.
- Martínez, R. (2006). Corrupción, funcionario público y medio ambiente. Bogotá: Ibáñez.
- Monroy, J. C. R. (2021, 22 septiembre). ¿De qué se trata el escándalo de Reficar, que reventó hace cinco años? El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/justicia/servicios/reficar-historia-implicados-y-sanciones-5-anos-despues-619889>
- Oscar, D. B. (2001). La etica en los servidores públicos. <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/58640>
- Pachón Lucas, Carlos. "Aplicación de la Carrera Administrativa". 3a edición 1996, p. 11.
- Palma, J. D. L. (2021, 11 mayo). Condenados por la yidispolítica. ELESPECTADOR.COM. <https://www.elespectador.com/judicial/condenados-por-la-yidispolitica-article-555143/>
- Pastrana Valls, A. (2019). Estudio sobre la corrupción en América Latina. Revista Mexicana De Opinión Pública, 2(27), 13-40. <https://doi.org/10.22201/fcpys.24484911e.2019.27.68726>
- Periódico. (2024, 16 mayo). Periódico 15. <https://www.periodico15.com/el-caudal-de-problemas-que-arrastra-el-manantial/#:~:text=El%20caso%20C2%ABManantial%20de%20Amor,de%20un%20entramado%20empresarial%20fachada>.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [11 mayo 2024].

- Saiz Vélez, J. E., Mantilla Bautista, S. I., & Cárdenas Beltrán, J. M. (2011). Corrupción: una descripción del concepto y de las limitaciones metodológicas para su medición. *Gestión y sociedad*, 4(1), 77-100.
- Sánchez, S. C. (2010). Corrupción, funcionarios públicos y el papel de la deontología. *Revista telemática de Filosofía del Derecho*.
- Secretaria de Transparencia Revelo el Primer Mapa de la Impunidad en Colombia. (s. f.). Presidencia de la República. <https://petro.presidencia.gov.co/prensa/Paginas/SECRETARIA-DE-TRANSPARENCIA-REVELO-EL-PRIMER-MAPA-DE-LA-IMPUNIDAD-EN-COLOMB-230717.aspx>
- Solano Silva, Dante. (2011). Solano, D. (2011). La Motivación por el Servicio Público: Entendiendo las claves para tener un buen funcionario público. *Revista de Gestión Pública y Desarrollo*, 5(50). *Revista de Gestión Pública y Desarrollo*. 50.
- Tiempo, R. E. (2015, 15 abril). «Yidispolítica», el escándalo que nos dejó la reelección de Uribe. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-15575795>
- Transparencia por Colombia. (2024, 10 mayo). Nosotros - Transparencia por Colombia. Transparencia Por Colombia - Capítulo Transparencia Internacional. <https://transparencia-colombia.org.co/nosotros/>
- Vista de Aproximación reflexiva sobre la ética en el sector público en Colombia. (s. f.). <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/view/1888/1759>
- Wainstein, M. (2012). La corrupción. Un tema para investigar. *Contabilidad y auditoría*.
- Zuleta, A. P. (2015). La corrupción su historia y sus consecuencias en Colombia. <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/13973/2/LA%20CORRUPCION%2c%20SU%20HISTORIA%20Y%20SUS%20CONSECUENCIAS%20EN%20COLOMBIA.pdf>

EL CONECTIVISMO COMO NUEVO PARADIGMA EDUCATIVO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA

Clave del trabajo: I_068

Valeria López Mazo^{1*}

¹Colegio Católico la Inmaculada, Yarumal, Antioquia, Colombia
lopezmazovaleria@gmail.com

RESUMEN

El conectivismo es un paradigma educativo contemporáneo que entiende el conocimiento como una red distribuida en conexiones y el aprendizaje como la capacidad de construir y navegar dichas redes. En el contexto actual de digitalización de los procesos educativos, este enfoque ofrece la oportunidad de implementar y fortalecer la enseñanza de la ética y con ello la autonomía, la responsabilidad individual y la construcción colaborativa del conocimiento. Por lo tanto, el docente, asume el papel de guía, que orienta a través de vínculos significativos con la ética, incentivando la reflexión moral y crítica. De este modo, el presente trabajo pretende reflexionar en torno a las ventajas, y oportunidades del conectivismo en la enseñanza de la ética, analizando como este beneficia los procesos académicos, pedagógicos y didácticos visto desde una perspectiva bilateral, docente-estudiante. Cuya metodología es basada en el paradigma constructivista, el método cualitativo y la técnica de observación participante; como resultados se tiene que el conectivismo proporciona espacios para el desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras, fomenta la motivación por el aprendizaje, y la curiosidad del individuo por temas específicos. En conclusión, el conectivismo es una herramienta pedagógica que puede transformar y promover el aprendizaje de la ética en los entornos educativos de la actualidad.

ABSTRACT

Connectivism is a contemporary educational paradigm that understands knowledge as a network distributed through connections and learning as the ability to build and navigate those networks. In the current context of digitalization in educational processes, this approach offers an opportunity to implement and strengthen the teaching of ethics, and with it, autonomy, individual responsibility, and the collaborative construction of knowledge.

Therefore, the teacher assumes the role of a guide who leads through meaningful connections with ethics, encouraging moral and critical reflection. In this way, the present work aims to reflect on the advantages and opportunities of connectivism in the teaching of ethics, analyzing how it benefits academic, pedagogical, and didactic processes from a bilateral perspective: teacher-student. The methodology is based on the constructivist paradigm, the qualitative method, and the technique of participant observation. As a result, connectivism provides spaces for the development of innovative pedagogical strategies, fosters motivation for learning, and stimulates individual curiosity about specific topics. In conclusion, connectivism is a pedagogical tool that can transform and promote the learning of ethics in today's educational environments.

PALABRAS CLAVE:

Conectivismo, ética, paradigma, aprendizaje.

KEYWORDS:

Connectivism, Ethics, Paradigm, Learning.

INTRODUCCIÓN

La ética es una parte fundamental en la formación integral del ser humano. En un mundo marcado por la complejidad social, los avances tecnológicos y los desafíos éticos globales, la formación moral de los individuos es y ha sido históricamente, una necesidad. Enseñar ética no se limita a la transmisión de normas, sino que implica fomentar la reflexión crítica, el desarrollo del juicio moral y la comprensión de las consecuencias de las acciones. Desde una perspectiva educativa, integrar la ética en el currículo escolar es importante para formar personas autónomas, empáticas y comprometidas con la transformación de su entorno. Desde el conectivismo un paradigma que sostiene que el conocimiento se forma a través de nodos, de manera similar al funcionamiento de las redes informáticas es posible crear enlaces éticos mediante las relaciones, generando transversalidad en todas las áreas. La ética no debe limitarse a ser trabajada una o dos horas a la semana.

En el desarrollo del acto educativo se presentan situaciones complejas que se viven en las aulas de clase, esto es debido a que, las dinámicas de convivencia escolar lo son en sí mismas y es allí donde la ética juega un papel determinante en la educación, la cual se puede abordar desde diferentes perspectivas. No obstante, teniendo en cuenta los paradigmas contemporáneos donde las sociedades se encuentran permeadas por las tecnologías de la información y la comunicación es relevante abordar la ética desde este paradigma, en la medida

que, se presentan como un conjunto de herramientas con un sinnúmero de posibilidades, un potencial significativo para el aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el presente trabajo de investigación se analiza como el conectivismo es un paradigma educativo para la enseñanza de la ética a través de actividades pedagógicas en clase que implican el uso de las tics, y metodologías constructivistas, siendo además transversales en todas las áreas, es decir, que al mismo tiempo que se van fortaleciendo los campos concretos de las materias se estimula la ética, aprovechando las dinámicas propias del contexto y la coyuntura social donde las distintas herramientas informáticas y pedagógicas hacen parte de la vida cotidiana de los educandos.

METODOLOGÍA

En este apartado se exponen los métodos, enfoques y paradigmas que dieron lugar a la realización del presente proyecto de investigación, el uso de estos permite un panorama amplio de la misma.

La observación participante es una técnica idónea debido a que en esta el investigador se involucra activamente en el entorno o grupo social que estudia. Esa participación en cada una de las actividades cotidianas permite la observación de las costumbres, interacciones y dinámicas. Permite obtener la información desde dentro, permitiendo una perspectiva cercana y profunda. Esto facilita el análisis y la investigación.

Del mismo modo, el paradigma constructivismo es un enfoque teórico en el cual el conocimiento es un aprendizaje y un proceso activo, en el cual el estudiante construye los significados y conocimientos a partir de la experiencia previa y la interacción con su entorno. Este paradigma tiene gran relación con el conectivismo, puesto que, si bien son similares, tienen diferencias y este precede al conectivismo.

Dicho paradigma direcciona el quehacer de la investigación en la medida que indique los parámetros bajo los cuales se analiza la realidad educativa, sus modos de relacionarse, sus concepciones éticas y formas de fortalecer su convivencia luego que de tener acceso al uso de las herramientas pedagógicas y tecnológicas. Para lograr establecer los aspectos anteriores se aplicará el método cualitativo, dado que, “orienta a la comprensión de las acciones de los sujetos en función de la praxis. [...] y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística”. (Rodríguez, 2022, p. 9). Es así como la investigación cualitativa será útil en la medida que permita analizar y comprender la manera en que los estudiantes analizan su entorno, entienden la ética, y a vez, posibilita hacer una retrospectiva del antes y el después del uso de dichas herramientas.

DISCUSIÓN

El conectivismo es un paradigma con grandes posibilidades, especialmente al resaltar el papel de las tecnologías de la información y la comunicación. Estas permiten incentivar la interacción comunicativa, haciendo posible que, a través de la ética, el estudiante desarrolle un análisis crítico y sea capaz de resolver sus diferencias y conflictos dentro del aula. Para lograrlo, es fundamental recurrir a medios pacíficos como el diálogo, la comprensión y el respeto por el otro. Estos son pilares que sustentan las características de una sociedad democrática y, por ello, deben fortalecerse desde la escuela.

En un principio, se creía que el individuo venía al mundo como una hoja en blanco sobre la cual se escribía el conocimiento. Sin embargo, a través de la investigación, puede evidenciarse que el individuo no es una hoja en blanco. En este sentido, el conectivismo funciona como los fractales. Los fractales son figuras geométricas complejas que presentan una estructura que se repite en diferentes escalas. Al observar las manos, la forma de un árbol, las hojas o la naturaleza en general, es posible encontrar fractales. Estos funcionan como nodos, y a partir de ellos podemos construir redes de conocimiento. Cada nuevo aprendizaje se conecta con saberes previos y genera nuevas estructuras, tal como ocurre en los fractales. Así, el conectivismo permite comprender el aprendizaje como un proceso dinámico, interconectado y en constante expansión, en el que cada individuo contribuye activamente desde su propia experiencia y contexto.

Como principal base teórica del desarrollo del presente trabajo, se tiene el Conectivismo teoría fundamentada hace menos de tres décadas, desde ese momento se han creado diferentes reflexiones, y análisis sobre la misma. Esta teoría surge a raíz de los cambios tecnológicos contemporáneos, con la humanidad evolucionan sus creaciones, en este caso la educación y la forma de aprender. De conformidad con lo anterior Ovalles, L (2014) lo define así;

El conectivismo, cuya traducción correcta al español sería conectismo (raíz “conect-” y sufijo “-ismo”, en analogía con otras palabras como común-ismo, anarqu-ismo o liberal-ismo), es una teoría del aprendizaje para la era digital que ha sido desarrollada por George Siemens y por Stephen Downes basado en el análisis de las limitaciones del conductismo, el cognitivismo y el Constructivismo (o constructismo), para explicar el efecto que la tecnología ha tenido sobre la manera en que actualmente vivimos, nos comunicamos y aprendemos. (p. 2)

Además, el conectivismo, se refiere una serie de redes que se juntan entre sí para generar conocimiento, al igual que el ordenador, el cerebro y la cognición funcionan a través de conexiones creando un aprendizaje, esto es una analogía del proceso realizado por las neuronas,

Navas, 2017, lo define como, “La sinapsis puede ser definida como aquellas uniones especializadas en las cuales una neurona se comunica con una célula diana”.

El conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías de caos, redes, complejidad y autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de ambientes difusos de elementos centrales cambiantes - que no están por completo bajo control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento aplicable) puede residir fuera de nosotros (al interior de una organización o una base de datos), está enfocado en conectar conjuntos de información especializada, y las conexiones que nos permiten aprender más tienen mayor importancia que nuestro estado actual de conocimiento. (Siemens, 2004, p.8)

El mundo moderno exige nuevos desafíos para el individuo, es así como, para la educación este el de enfrentarse a una sociedad plagada de información, tecnologías y nuevas formas de comunicar, por ello, se hace necesario que en este ámbito se analice y resalta la importancia de estas para el desarrollo del acto educativo, viendo estas como un instrumento para la enseñanza de la ética, teniendo en cuenta que este prepara al estudiante para enfrentarse a la sociedad. Tal como lo sostiene Siemens, (2004) “El conectivismo es orientado por la comprensión que las decisiones están basadas en principios que cambian rápidamente. Continuamente se está adquiriendo nueva información. La habilidad de realizar distinciones entre la información importante y no importante resulta vital.” (p.6) De este modo el conectivismo no solo explora el conocimiento a través de las nuevas tecnologías, sino que, para Siemens, (2004) “También es crítica la habilidad de reconocer cuándo una nueva información altera un entorno basado anteriormente en las decisiones tomadas” (p. 6)

El conectivismo es un modelo pedagógico, definido así por Siemens (2012) “lo que yo les estoy proponiendo es un modelo de aprendizaje que se basa en la creatividad y la innovación así que en lugar de esta teoría de la duplicación del conocimiento, tengamos una teoría del conocimiento basada en la creatividad y la innovación” La definición dada por el autor contrasta con la realidad donde las creaciones de paradigmas de aprendizaje son importantes en una sociedad cambiante. Así las cosas, el autor, se refiere a la investigación con el ideal de que;

Todos los docentes y los investigadores y todos los que nos dedicamos a la docencia y comunicación, entendemos que el sistema de aprendizaje está no está alineado con las oportunidades tecnológicas, que hoy se ofrecen, también por ahí, hay todavía montones de resistencias como para pensar las tecnologías en beneficio de estos de estas áreas, no es esto de sistemas no alineado con la sociedad, a su vez todos estos protocolos externos al sistema educativo que están ofreciendo otro tipo de sistemas de formación por afue-

ra del sistema educativo, que está eso es que es lógico también y de la manera que aprendemos. Siemens, (2022)

De acuerdo con lo anterior se hace referencia a las intrínsecas necesidades de las nuevas tecnologías que existen en las aulas de clase, que no están necesariamente preparando al individuo para las realidades tecnológicas de una sociedad en evolución constante, esta incluye a una evolución en la forma en que aprende y se analizan los contenidos que se dictan en el aula de clase, por ello el sistema educativo, debe asumir estos desafíos. “Es un hecho que los programas educacionales están haciendo uso de las tecnologías digitales como herramienta fundamental en las experiencias de aprendizaje. Sin embargo, el énfasis del desarrollo tecnológico no ha sido necesariamente el fortalecimiento de la educación como expresión del derecho social”. (Campos, 2012, p. 112)

Características del conectivismo George Siemens, (2004)

- El aprendizaje depende el aprendizaje y el conocimiento depende de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializadas.
- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones, es en sí misma un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a las alteraciones el entorno informativo que afecta la decisión. (p. 7)

En este orden de ideas el conectivismo es pertinente en el desarrollo de este proyecto investigativo, de modo que, la ética se relaciona con la diversidad de opiniones, resaltando la importancia del conocimiento que viene del otro, la conexión entre las áreas se relaciona con la interdisciplinariedad con las demás materias.

El desarrollo de las TIC impulsado por la era digital produce cambios crecientes en las sociedades, varió la forma de las personas relacionarse, de comunicarse, de realizar las gestiones, de comportarse y hasta de divertirse, estos cambios imperantes en el contexto de la sociedad actual, demandan de la educación nuevos retos para enfrentar este fenómeno tecnológico, debido a

que los niños de hoy desde que nacen están bajo la influencia directa de las enseñanzas de los medios tecnológicos, influencia que en el mejor de los casos es adecuada, pero que en otros, es nociva para el desarrollo psicosocial. (Cueva L., García, A., & Martínez, A. 2019, p. 207).

En la enseñanza de la ética debe hacerse hincapié, para enfrentar los retos que exige la educación en la contemporaneidad, usando métodos prácticos y funcionales que permitan el desarrollo del acto educativo. Downes, S (2022) citando a (Williams, 2017). Si hubiera que resumirlo en una sola frase el principio conectivista de la pedagogía diría: “enseñar es modelar y demostrar; aprender es practicar y reflexionar”.

Es fácilmente reconocible la similitud de la concepción de la mente humana y el conocimiento según el Conectivismo con la red de redes (Internet) y con el surgimiento y rápida expansión de las redes sociales digitales como Twitter, Facebook, etc., lo cual no deja de ser lógico, ya que se trata de creaciones humanas, que basarían su éxito en la gran adecuación que presentan para la satisfacción de la necesidad humana de creación y utilización de redes sociales para adaptarse al medio y, por lo tanto, con un gran beneficio secundario de su uso destinado al desarrollo social, lo que incluye el aprendizaje social no formal. Ahí reside la principal importancia del Conectivismo, ya que es, sin lugar a dudas, el enfoque teórico psicopedagógico más robusto y en mejores condiciones para describir y explicar el mundo actual, en el que los entornos sociales y digitales se mezclan, dando lugar a nuevas formas de adquisición de conocimiento y aprendizaje, para las cuales otras teorías anteriores resultan insuficientes o incompletas; empezando por las nuevas características de la adquisición de conocimiento en esta era digital, que lo hacen voluble, desordenado, horizontal, democrático, pero sobre todo, en constante y exponencial expansión. Sánchez, R., Costa, O., Mañoso, L., Novillo, M & Pericacho, F. (2019, p. 115)

Ahí reside la principal importancia del Conectivismo, ya que es, sin lugar a dudas, el enfoque teórico psicopedagógico más robusto y en mejores condiciones para describir y explicar el mundo actual, en el que los entornos sociales y digitales se mezclan, dando lugar a nuevas formas de adquisición de conocimiento y aprendizaje, para las cuales otras teorías anteriores resultan insuficientes o incompletas; empezando por las nuevas características de la adquisición de conocimiento en esta era digital, que lo hacen voluble, desordenado, horizontal, democrático, pero sobre todo, en constante y exponencial expansión. (Sánchez, R., Costa, O., Mañoso, L., Novillo, M & Pericacho, F. 2019, p. 115)

Lo expuesto por el autor anterior concuerda que el conectivismo es un nuevo paradigma que brinda las posibilidades para que la ética a través de la tecnología pueda construir aprendizajes significativos aplicables a su vida diaria.

Moreira, P. 2019, resalta que, El conectivismo es un enfoque pedagógico que si se aplica consecuentemente y de forma organizada, permite el empleo de las tecnologías en el proceso de enseñanza aprendizaje, para obtener excelentes resultados, sin perder el horizonte de que el rol protagónico es de los estudiantes, las TIC solo son los medios o recursos que facilitarán y mediarán el acceso al conocimiento. (p .211)

Teniendo en cuenta al autor anterior, se resalta la transversalidad de la ética, la cual se logra a través del conectivismo teniendo en cuenta y resaltando las conexiones y la forma que propone el mismo trayendo a colación las siguientes características según George Siemens, (2004)

- La habilidad de ver conexiones entre áreas ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones, es en sí misma un proceso de aprendizaje. El acto de escoger qué aprender y el significado de la información que se recibe es visto a través del lente de una realidad cambiante. Una decisión correcta hoy, puede estar equivocada mañana debido a las alteraciones el entorno informativo que afecta la decisión. (p. 7)

CONCLUSIONES

El conectivismo es un paradigma educativo contemporáneo que ofrece una base sólida para la enseñanza de la ética a través del uso consciente y estratégico de tecnologías y otras herramientas pedagógicas. Este enfoque reconoce que el aprendizaje ocurre en redes distribuidas de información e interrelaciones; por ello, aplicar metodologías dinámicas y didácticas, como el trabajo colaborativo, resulta esencial. Además, la creación de herramientas digitales o físicas que apoyen estos procesos permite articular los principios éticos con las prácticas cotidianas del aula, fortaleciendo así la formación integral de cada uno de los estudiantes.

Asimismo, al observar las dinámicas del aula desde una perspectiva conectivista, es posible evidenciar que los procesos de enseñanza-aprendizaje se enriquecen cuando existe una convivencia positiva entre los estudiantes. La elaboración de carteleras, el desarrollo de actividades colaborativas y el uso de plataformas digitales o entornos virtuales facilitan el reconocimiento y la apropiación de valores éticos. Estas acciones no solo promueven la interacción, sino que también permiten establecer conexiones significativas entre los contenidos abordados y las experiencias reales de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que uno de los elementos fundamentales para aplicar el conectivismo en la enseñanza de la ética es analizar y diagnosticar el contexto escolar. A través de conversatorios, actividades prácticas y observación directa, se puede comprender cómo los estudiantes resuelven conflictos y se relacionan con su entorno. El trabajo conjunto con padres de familia, maestros y demás actores de la comunidad educativa permite diseñar estrategias contextualizadas, alineadas con las realidades sociales y culturales de los estudiantes. Esto es muy relevante, ya que son los docentes quienes deben adaptarse al contexto, y no el contexto al docente. Sin embargo, el docente puede buscar y aplicar estrategias que le permitan mejorar su práctica pedagógica. En este sentido, el conectivismo se presenta como una herramienta pertinente para el aprendizaje ético en escenarios educativos actuales, porque en el marco contexto educativo es importante enseñar a hacer, pero no menos importante enseñar a ser.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Campos 2012 Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas, y posibles limitaciones Luis Gutiérrez, | 2011 págs. 111-122 <file:///C:/Users/Vale/Downloads/Dialnet-ConectivismoComoTeoriaDeAprendizaje-4169414.pdf>
- Moreira Sánchez, P. (2019). Las TIC en el aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo cognitivo de los adolescentes. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563662154011/563662154011.pdf>
- Nava Mesa, M. O. (2017). Sinapsis. In *Actividades Integradoras del Aprendizaje por Sistemas, AIAS del sistema nervioso* (pp. 85-92). Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1t6p6sm.14>
- Ovalles Pabon, L. C. (2014). CONECTIVISMO, ¿UN NUEVO PARADIGMA EN LA EDUCACION ACTUAL? *Mundo FESC*, 4(7), 72-79. Recuperado a partir de <https://www.fesc.edu.co/Revistas/OJS/index.php/mundofesc/article/view/24>
- Rodríguez Reyes, T. J. (2022) Estado del arte sobre el paradigma sociocrítico en la educación. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/23323>
- Sánchez-Cabrero, R., Costa-Román, O., Mañoso-Pacheco, L., Novillo-López, M & Pericacho-Gómez, F. (2019). Orígenes del conectivismo como nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. *Educación y Humanismo*, 21(36), 113-136.DOI: <http://dx10.17081/edu-hum.21.36.3265>
- Siemens (2004) *conectivismo*. (s. f.). PDF. <https://es.slideshare.net/joaquinls/siemens2004-conectivismo-presentation>

MOSTROS(AS) EN ACCIÓN CINECLUB ENTROPÍA: ESTRATEGIA DE TRABAJO INTERDISCIPLINAR PARA LAS CIUDADANÍAS PLURALES EN LA ESCUELA PÚBLICA COLOMBIANA.

Clave del trabajo: I_069

Wendy Gisella Camargo Osorno^{1*}

Carolina Trujillo García²

John Fredy Estrada³

Andrés Felipe Ávila Rincón⁴

¹ Universidad Pedagógica Nacional, ² Fundación Universitaria Juan N Corpas,

³ Colegio Gonzalo Arango IED, ⁴ Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías, Bogotá, Colombia

*correo electrónico: wgcamargoo@upn.edu.co, ldhceducacion@gmail.com

RESUMEN

El cineclub Entropía nace como estrategia pedagógica del Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías que se encuentra en el colegio IED Gonzalo Arango, articulando enfoques interdisciplinarios e interinstitucionales para proponer experiencias y talleres que permitan de forma ética y creativa el fortalecimiento del bienestar individual y colectivo, implementando piezas audiovisuales para generar en los participantes preguntas y reflexiones que logran abordar y esclarecer de manera amplia los contextos escolares marcados por diversas condiciones socioeconómicas, familiares, barriales, entre otras. Desde el año 2024 nos encontramos con el área de orientación escolar, la Fundación Universitaria Juan N. Corpas, estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional y el equipo del Laboratorio, consolidándose como espacio de encuentro con, por y para los adolescentes permitiendo crear narrativas desde la posición de cada uno de los participantes y así fortalecer conceptos tales como identidad, proyecto de vida y toma de decisiones.

El encuentro a partir de la apreciación cinematográfica y la creación con diferentes dispositivos de las Artes Visuales junto con el campo audiovisual le dan sentido al espacio como laboratorio de experimentación estética donde los participantes transitan del rol pasivo de espectador a agentes activos desde lo simbólico. Desde este marco, este año se aborda la salud mental, la ciudadanía desde cuatro diferentes ciclos: moral y cuerpo, dolor y ritualidad, placer y estética, y autocuidado y cuidado del otro. A través del arte como me-

diador para la construcción de subjetividades, vínculos y reflexiones estéticas. La metodología de la experiencia se fundamenta en lo participativo como asunto central que propicie procesos de acompañamiento, un enfoque ético del cuidado y a su vez aporte a la construcción de una comunidad educativa que responda a las necesidades de cada participante.

De esta manera este trabajo responde al eje temático del congreso al plantear una metodología educativa innovadora y disruptiva que se abre camino desde la estética participativa, la investigación colectiva y la constante apuesta por la transformación de lo pedagógico con compromiso ético.

ABSTRACT

Entropía Film Club emerges as a pedagogical strategy of the Laboratory of Human Rights and Citizenship at IED Gonzalo Arango, integrating interdisciplinary and inter-institutional approaches to promote ethical and creative experiences that strengthen individual and collective well-being. Through audiovisual materials, participants engage in reflection and dialogue around school contexts shaped by diverse social conditions.

Since 2024, the project has partnered with the school's guidance department, the Juan N. Corpas University Foundation, Visual Arts students from the National Pedagogical University, and the Laboratory team. Together, they foster a space for adolescents to explore identity, life projects, and decision-making through narrative creation.

The initiative combines film appreciation and visual arts as tools for aesthetic experimentation, moving participants from passive viewers to active symbolic agents. This year, it addresses mental health and citizenship through four cycles: morality and the body, pain and ritual, pleasure and aesthetics, self-care, and care for others, emphasizing participation, care, and community building.

PALABRAS CLAVE:

Formación ciudadana, estéticas participativas, comunidad, bienestar, creación audiovisual.

KEYWORDS:

Civic education, participatory aesthetics, community, well-being, audiovisual creation.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la educación contemporánea, la intersección entre ética, educación y formación ciudadana, demanda enfoques pedagógicos innovadores que respondan a las complejas realidades de las y los estudiantes. La presente propuesta se fundamenta en la experiencia

desarrollada por el Cineclub Entropía, estrategia del Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías del Colegio IED Gonzalo Arango, iniciativa que desde 2016 ha consolidado una metodología educativa transformadora centrada en la apreciación audiovisual como mediadora de procesos de reflexión estética, social y formación ciudadana.

El lenguaje audiovisual, en su condición de medio expresivo contemporáneo, ofrece posibilidades únicas para el abordaje de temáticas complejas relacionadas con la salud mental, la construcción de identidades y la formación ética de los estudiantes. Como plantea Bergala (2007), el cine en la escuela no debe reducirse a un mero instrumento ilustrativo, si no constituirse como un encuentro genuino con el arte que permita a los estudiantes desarrollar una mirada crítica y sensible sobre su realidad. Esta perspectiva se alinea con lo que Rancière (2010) denomina “el espectador emancipado”, donde los participantes transitan del rol pasivo de receptores hacia agentes activos en la construcción de significados y narrativas propias.

La experiencia del Cineclub Entropía evidencia cómo la apreciación audiovisual puede convertirse en un dispositivo pedagógico experimental, que articula múltiples dimensiones del desarrollo humano. Desde una metodología participativa y colaborativa, el espacio ha logrado congrega diversos estamentos e instituciones —área de orientación escolar,

Fundación Universitaria Juan N. Corpas, estudiantes de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Nacional— en un ejercicio de trabajo horizontal y a múltiples voces que, siguiendo los planteamientos de Laddaga (2006), se inscribe en lo que denomina “estética de la emergencia”: prácticas culturales colaborativas orientadas no a la producción de obras acabadas, sino a la generación de situaciones transformadoras.

En el ámbito de la formación ciudadana en la escuela, el audiovisual adquiere particular relevancia al permitir el desarrollo de competencias críticas, reflexivas y participativas esenciales para la construcción de una ciudadanía democrática. Como señala Buckingham (2005), la educación mediática no puede limitarse a la adquisición de habilidades técnicas, sino que debe promover la comprensión crítica de los medios como formas de representación y construcción social de la realidad.

Esta dimensión resulta fundamental cuando se aborda desde una perspectiva ética que reconoce en los estudiantes sujetos capaces de realizar reflexiones éticas y ejercicios de transformación social.

La dimensión de salud mental, incorporada sistemáticamente en la propuesta del cineclub desde 2024, responde a una necesidad imperante en los contextos educativos actuales. La adolescencia, como etapa de particular vulnerabilidad psicosocial, requiere espacios de acompañamiento que trascienden los enfoques clínicos tradicionales y que permitan, a través de mediaciones estéticas, el fortalecimiento del bienestar individual y colectivo.

La reflexión estética, como componente transversal de la propuesta, se fundamenta en la comprensión del arte como mediador para la construcción de subjetividades, vínculos y

procesos de significación. Desde la perspectiva de Dewey (2008), la experiencia estética se caracteriza por su capacidad de integrar elementos emocionales, cognitivos y perceptivos en una totalidad significativa que trasciende la mera contemplación para convertirse en un proceso activo de construcción de sentido. Esta comprensión resulta esencial cuando se busca que los estudiantes no solo consumen contenidos audiovisuales, sino que se constituyan como productores de narrativas propias sobre su realidad.

El enfoque interdisciplinario e interinstitucional que caracteriza la experiencia del Cineclub Entropía evidencia la necesidad de superar las fragmentaciones tradicionales del conocimiento escolar, para abordar problemáticas complejas que requieren miradas múltiples y complementarias. Esta perspectiva se alinea con los planteamientos de Morin (2001) sobre la necesidad de un pensamiento complejo que reconozca las interconexiones entre diferentes dimensiones del conocimiento y la experiencia humana.

Los resultados obtenidos a lo largo de la trayectoria del cineclub —*fortalecimiento del trabajo colaborativo, promoción del bienestar emocional, continuidad en la participación estudiantil, producción de cortometrajes*— evidencian el potencial transformador de estas metodologías cuando se implementan con rigor pedagógico y compromiso ético. Estos logros sugieren que el audiovisual, cuando se inscribe en marcos participativos y críticos, puede contribuir significativamente a la formación integral de los estudiantes y al fortalecimiento de comunidades educativas más inclusivas y democráticas.

El presente taller se propone, entonces, como un espacio de reflexión y experimentación pedagógica que permita a los participantes del congreso conocer, analizar y vivenciar esta metodología educativa innovadora.

METODOLOGÍA

La estrategia metodológica que ha sostenido la posibilidad de encuentro para el Cineclub Entropía se inscribe en un enfoque cualitativo, participativo y situado, cuya orientación responde al **contexto** escolar del Colegio Gonzalo Arango IED como a una apuesta ético-pedagógica que pretende viabilizar otras rutas-formas de aprendizaje en escenarios atravesados por múltiples condiciones de bienestar. La experiencia se da en el marco de la interinstitucionalidad compuesta por el equipo de orientación y el área de ciencias sociales del colegio, la Fundación Juan N. Corpas, estudiantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Pedagógica Institucional y el Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías quienes en un ejercicio de juntanza co-construyen un espacio pedagógico alternativo donde coinciden lenguajes de creación de las Artes Visuales y el bienestar.

Esta metodología encarna lo que Reinaldo Ladagga nombra una Estética de la Emergencia. Esta, entendida como práctica cultural colaborativa que no se orienta a la producción de creaciones acabadas sino a la generación de situaciones transformadoras. Lo que el autor

enuncia como “experimentos en formas de vida” (Laddaga, 2006, p. 16), donde el arte se convierte en una plataforma de interacción social, afectiva y ética. En este sentido, el cineclub se activa como dispositivo pedagógico experimental donde los participantes son agentes activos de creación, exploración y construcción de sentido.

De allí que la estructura metodológica del espacio se consolide en diversos tipos de encuentro los cuales permiten desplegar momentos pedagógicos claves: la **visualización colectiva** de material audiovisual seleccionada por su afinidad a la temática y asunto en tensión del ciclo en curso, como también la potencia emocional, estética y social. Esta primera fase propicia la apertura a la **creación artística y audiovisual** comprendida como ejercicio de escritura simbólica capaz de evocar experiencias personales y situarlas en un plano colectivo. Esta resignificación deviene de un **diálogo reflexivo** que se activa mediante preguntas orientadoras y lenguajes diversos que disponen el espacio a la vinculación afectiva y crítica con el otro(a). Finalmente, en la **socialización de lo creado** amplía el sentido ético y político de la práctica, dando lugar a experiencias de comunidad que responden a una necesidad vital de expresión y reconocimiento mutuo como se señala en Álvarez (2020) en el texto Atlas del Cineclub, se trata de “acciones que amplían la experiencia para que la película no termine cuando termina” (p.26), es decir, que las prácticas correspondan a prolongar el acto estético hacia una dimensión relacional, ética y transformadora.

Los instrumentos utilizados en el acompañamiento y documentación del proceso incluyen la observación participante, registros de campo, bitácoras compartidas, archivos audiovisuales y testimonios orales y escritos de los participantes. Entendiendo estas como parte del tejido mismo de la experiencia que encarnan la forma de investigación como apuesta situada y sensible. A su vez, la propuesta ha contado con los consentimientos informados de todos los participantes y socialización previa a escenarios de difusión del proceso como forma de reconocimiento y dignificación a la creación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde el año 2024 la iniciativa del Cineclub Entropía, en el marco del Laboratorio de Derechos Humanos y Ciudadanías del Colegio Gonzalo Arango IED en alianza con la FUJNC y UPN, ha sido un espacio mediado por el lenguaje audiovisual que ha permitido generar diálogos participativos sobre la cotidianidad y su relación con la salud mental, la ética y la ciudadanía.

A lo largo de la trayectoria del Cineclub, han surgido experiencias significativas como: el fortalecimiento del trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intergeneracional, la promoción del bienestar emocional individual y colectivo, la continuidad en la participación de la población adolescente en la iniciativa, diálogos participativos que se reflejan en productos artísticos y simbólicos, y la realización de cinco cortometrajes sobre realidades sociales.

Estas experiencias permiten reflejar que los saberes pedagógicos y psicosociales a través del lenguaje audiovisual, permite tener diálogos participativos y de externalización de temas que en la cotidianidad los adolescentes se enfrentan y pueden acompañarse en este tipo de ejercicios. Además, al proponer el arte como medio de expresión transitan de un rol pasivo como espectadores a agentes activos desde sus propuestas simbólicas.

Un cineclub en un contexto educativo construye subjetividades individuales y colectivas en un espacio que irrumpe el día a día de una jornada escolar, permitiendo la construcción de una red de apoyo interdisciplinaria, interinstitucional e intergeneracional acorde a los intereses y necesidades de la población, lo cual fortalece y promueve el bienestar de quienes participan.

CONCLUSIONES

La experiencia del Cine Club Entropía como proceso activo evidencia que es posible gestar en la escuela pública metodologías educativas innovadoras y disruptivas que, más allá del cumplimiento curricular dispongan el hacer pedagógico en clave de la transformación de los modos de habitar, vincularnos y extender las posibilidades del aprendizaje en comunidad. El encuentro a partir del lenguaje audiovisual y lenguajes artísticos de las Artes visuales propicia un escenario donde la formación ciudadana se aborde como práctica encarnada de cuidado necesaria para el reconocimiento mutuo que se pone en marcha desde la creación simbólica.

Entre los principales aprendizajes se destacan las metodologías sensibles y participativas para disponer los espacios a tono con los procesos subjetivos complejos propios de la adolescencia, permitiendo que los estudiantes agencien activamente la producción de sentido, la toma decisiones y el cuidado colectivo en el marco de un espacio de bienestar. En esta misma vía, se destaca la metodología interinstitucional, ética y situada, pues favorece la construcción de vínculos para el fortalecimiento del bienestar emocional, la creación de narrativas propias y el surgimiento de comunidades afectivas capaces de sostener(se) en medio de las dinámicas familiares, barriales y demás condiciones propias de su contexto socioeconómico.

La apuesta afianza el ritual de encuentro como espacio de experimentación pedagógica donde el lenguaje audiovisual y los lenguajes de las artes visuales se vinculan para crear comunidad, afectación y procesos de creación compartida. Desde la lógica de taller sensible y dialogando con la estética de la emergencia (Ladagga, 2006) y una pedagogía de la experiencia (Dewey, 2008), esta propuesta favorece los aprendizajes situados y procesos de subjetivación ética para la identidad. Esta apuesta por una pedagogía del vínculo, el arte y la afectación como espacio vivo y de creación donde la formación es posible desde lo sensible y colaborativo.

En suma de lo consignado anteriormente, se plantea la sostenibilidad del Cineclub Entropía como forma de *comunidad de afinidad*, que se entiende como “un encuentro fortuito entre personas que comparten necesidades y deseos de transformación y de realización co-

lectiva” (Rivera Cusicanqui, 2018,p.61), comunidad que reconoce que la práctica estética deviene práctica política y afectiva, que al reconocer estos como saberes legítimos implica sostener espacios educativos donde el cuidado mutuo y la creación compartida se afirmen como formas posibles. También, la invitación a otros colectivos e instituciones educativas a apostar por experiencias que integren lo ético, estético y político como ejes de formación. En tiempos donde la insularidad, la violencia simbólica y la fragmentación atraviesan la vida escolar, las artes pueden abrir rutas para imaginar y habitar otros modos de estar juntos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, G. R. (2020). Atlas del Cineclub metodologías, estrategias y herramientas. *México DF*.
- Bergala, A. (2007). La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella. Laertes.
- Buckingham, D. (2005). Educación en medios: Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea. Paidós.
- Dewey, J. (2008). El arte como experiencia. Paidós. (Obra original publicada en 1934)
- Laddaga, R. (2006). Estética de la emergencia: La formación de otra cultura de las artes. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
- Rancière, J. (2010). El espectador emancipado. Manantial.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis* (pp. 61). Tinta Limón.

CONSTRUCCIÓN DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS, UNA PROPUESTA A TRAVÉS DEL ARTE

Clave del trabajo: I_071

Yaritza Jaramillo Paredis*¹

Vanessa Torres Zarco*²

Nombre de la Institución Universitaria de Barranquilla, Colombia

*correo electrónico:yjaramillo@unibarranquilla.edu.co1 vctorres@unibarranquilla.edu.co2

RESUMEN

El arte juega un papel importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que fortalece habilidades cognitivas, comunicativas y socioemocionales. El proyecto propone diseñar una cartilla didáctica para la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de 1° de la I.E. Juan Acosta Solera mediante expresiones artísticas como el teatro, la danza y la pintura. La propuesta surge como alternativa a metodologías tradicionales que limitan el desarrollo integral, apostando por el arte como una estrategia innovadora que responde a los diversos estilos de aprendizaje. El enfoque será cualitativo, con diseño descriptivo, aplicado a una muestra de 20 estudiantes de 1°A. Se utilizarán técnicas como la observación directa, diario de campo y diálogos con los estudiantes. La cartilla se desarrollará en cuatro fases: revisión teórica y contextualización, selección de actividades artísticas, implementación de las actividades y diseño final. Se espera fortalecer la construcción de aprendizajes significativos, transformando metodologías tradicionales hacia otras más inclusivas.

PALABRAS CLAVE:

Expresiones Artísticas, Enseñanza, Estilos de aprendizaje, Aprendizaje significativo.

ABSTRACT

Art plays an important role in the teaching-learning process, strengthening cognitive, communicative, and socio-emotional skills. The project proposes the design of a teaching manual for the construction of meaningful learning experiences for first-year students at Juan Acosta Solera High School through artistic expressions such as theater, dance, and painting. The proposal emerges as an alternative to traditional methodologies that limit comprehensive development, emphasizing art as an innovative strategy that responds to

diverse learning styles. The approach will be qualitative, with a descriptive design, applied to a sample of 20 first-year students. Techniques such as direct observation, field journaling, and dialogue with students will be utilized. The manual will be developed in four phases: theoretical review and contextualization, selection of artistic activities, implementation of the activities, and final design. The aim is to strengthen the construction of meaningful learning experiences by transforming traditional methodologies into more inclusive ones.

KEYWORDS:

Artistic Expressions, Teaching, Learning Styles, Meaningful Learning.

INTRODUCCIÓN

Actualmente las aulas de clase se caracterizan por una gran diversidad en relación con los estilos de aprendizaje y es notorio aún más en los estudiantes de básica primaria. En contraste, las practicas pedagógicas docentes continúan enmarcadas en un modelo de educación tradicional, en la que se espera mantener a los estudiantes en silencio, escribiendo y repitiendo la información proporcionada por el docente en cada clase. Esta aplicación de modelos de enseñanza tradicionales ha predominado durante muchos años, en la cual el docente es un transmisor de conocimientos autoritario y controlador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y el estudiante es un objeto pasivo basado en la memoria y repetición. Los enfoques tradicionales han generado una visión homogénea del aprendizaje, debido a que han fundamentado la ideología que todos los niños tienen los mismos estilos y ritmos de aprendizaje.

Los ritmos y estilos de aprendizaje hacen alusión a la forma y velocidad en la que cada estudiante percibe, procesa y asimila una determinada información. De este modo, dentro de las aulas de clase cada estudiante tendrá ritmos y estilos totalmente diferente al resto de niños. De acuerdo con Kolb (1984) existen distintas formas de aprender, dentro de las cuales se destacan estilos visuales, auditivos y kinestésicos, cada uno de estos posee características específicas que influyen en la forma en que los estudiantes interactúan con los contenidos adquiridos en las diversas clases.

Con el pasar de los años han emergido nuevos modelos de enseñanza que han permitido dar respuesta a cada uno de estos ritmos y estilos de aprendizaje. A pesar de ello, muchos docentes siguen enfocando sus prácticas pedagógicas hacia este modelo lineal. Según Paternina y Campillo (2025) las practicas pedagógicas tradicionales afectan el desarrollo integral de los estudiantes, porque estas estas obstaculizan la participación activa de los niños en la construcción de aprendizajes significativos.

Ausubel (1963) define el aprendizaje significativo como, el proceso mediante el cual los estudiantes establecen conexiones entre un nuevo conocimiento con saberes previamente adquiridos. Este proceso es conocido como, la teoría del aprendizaje significativo y sostiene que los estudiantes son los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje porque son los encargados de construir su propio conocimiento. Así mismo, el autor menciona que, en este proceso influyen tres factores fundamentales: la disposición del estudiante por aprender, la estructura lógica del contenido y los conocimientos previos que permitan integrar la nueva información.

De esta manera, el aprendizaje significativo adquiere mayor relevancia frente al aprendizaje memorístico, puesto que, este permite a los estudiantes dar sentido a los contenidos trabajados en clase, lo cual favorece su comprensión, apropiación y aplicación en distintos contextos académicos y cotidianos.

En la institución Educativa Juan Acosta Solera, se ha observado un comportamiento activo por parte de los estudiantes, quienes demuestran entusiasmo e interés por expresar sus ideas y participar en el desarrollo de las actividades. Así mismo, se han identificado gustos hacia actividades como la danza, la escucha de cuentos y la observación de imágenes, lo cual pone en evidencia la diversidad de estilos de aprendizaje presentes en el aula. Al lado de ello, se menciona que esta diversidad no es aprovechada de manera adecuada, dado que, las prácticas pedagógicas de los docentes continúan con un enfoque tradicional basado en el control y la repetición de información, los niños en cada una de las clases se centran en la transcripción de las lecciones en sus libretas y son muy limitadas sus participaciones dentro del aula y esta poca participación genera desmotivación en los estudiantes queriendo que la clase termine antes o salir a descanso para realizar actividades más activas. En consecuencia, se evidencia una desconexión entre las estrategias de enseñanza y las necesidades de los estudiantes dentro del aula, lo cual limita la construcción de aprendizajes significativos.

El arte se manifiesta a través de distintas expresiones como la música, la danza, el teatro, la pintura, entre otras, y se consolida como una herramienta poderosa para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Mediavilla (2021) en su artículo, “Construcciones del cuerpo y las artes para una educación infantil transformadora” afirma que, el arte no solo contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, sino también socioemocionales, motrices y comunicativas. Por lo tanto, estas actividades artísticas, se convierten en un medio ideal para potenciar la creatividad, la expresión y la autoestima de los estudiantes.

El arte es una herramienta de alto valor pedagógico que se sustenta bajo la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, puesto que esta teoría, demuestra que todos poseemos distintas inteligencias como la musical, corporal, visual-espacial, lingüística entre otras. Al implementar, actividades artísticas como la danza, el teatro, y/o la pintura, se facilita la construcción de aprendizajes significativos porque estos enfoques dan respuesta a cada

una de las necesidades de los estudiantes, permitiéndoles desarrollar su potencial desde sus habilidades predominantes.

De acuerdo con lo anterior, esta propuesta responde a las necesidades observadas en la I.E. Juan Acosta Solera, donde se ha evidenciado una participación activa por parte de los estudiantes de 1º, así como una diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje. No obstante, las estrategias metodológicas implementadas por los docentes no logran aprovechar ni potenciar dicha diversidad presente. Por ello, se plantea una propuesta que rompa con el modelo tradicional de la escuela donde el niño únicamente se sienta, repite escribe y lee.

En ese orden de ideas, se plantea la siguiente pregunta problema:

- ¿Cómo diseñar una cartilla didáctica que favorezca la construcción de aprendizajes significativos por medio de expresiones artísticas en los estudiantes de 1º de la I.E. Juan Acosta Solera?

Esta propuesta tiene en cuenta los siguientes objetivos:

Objetivo general	Diseñar una cartilla didáctica para la construcción de aprendizajes significativos en estudiantes de 1º de la I.E. Juan Acosta Solera
Objetivos específicos	Revisar literatura relacionada con el desarrollo de actividades artísticas para la construcción de aprendizajes significativos.
	Seleccionar posibles actividades artísticas fundamentadas en la revisión teórica.
	Desarrollar las actividades artísticas seleccionadas con estudiantes de primer grado de la I.E. Juan Acosta Solera

METODOLOGÍA

La metodología de la presente propuesta de investigación responde a un enfoque cualitativo y un tipo de estudio descriptivo, ya que está orientada al diseño de una cartilla didáctica para la construcción de aprendizajes significativos a través del arte, comprendiendo como los estudiantes interactúan y aprenden a través de estas expresiones artísticas. La población estará conformada por los estudiantes de primer grado de la Institución Educativa Juan Acosta Solera, tomando como muestra 20 estudiantes del grado 1A. Las técnicas de recolección de datos serán la observación directa, diario de campo y diálogos con los estudiantes.

Para la construcción de la cartilla didáctica se proponen 4 fases:

METODOLOGÍA	
FASES	
<i>Revisión teórica y contextualización</i>	Se realiza una revisión literaria sobre la implementación de actividades artísticas para la construcción de aprendizajes significativos. Así mismo, se analizarán las mallas curriculares correspondientes a 1 grado para contextualizar la cartilla en la realidad educativa de la institución.
<i>Selección de actividades artísticas</i>	Se seleccionan las actividades artísticas más adecuadas para fortalecer la construcción de aprendizajes significativos.
<i>Implementación de actividades</i>	Se desarrollan las actividades preseleccionadas con los estudiantes de 1A bajo un proceso de observación directa. Finalizado el desarrollo de las actividades se realiza un dialogo con los estudiantes para comentar su experiencia durante la jornada.
<i>Diseño final de la cartilla didáctica</i>	Se realiza el diseño formal de la cartilla artística, teniendo en cuenta los comentarios de los estudiantes acerca de su experiencia durante el desarrollo de las actividades.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El arte no sólo favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también permite a los estudiantes crear conexiones significativas con su entorno social y cultural. A través de actividades artísticas, no solo comprenden mejor los contenidos académicos, sino que también fortalecen su autoestima y desarrollan habilidades de motoras finas y gruesas mediante expresiones como la danza, la pintura y el teatro.

De acuerdo con Camacho y Munévar (2021) el arte brinda a los docentes la posibilidad de enseñar de diversas maneras, porque permite adaptar las temáticas a distintas expresiones artísticas, considerando los gustos y preferencias de los estudiantes. Al lado de ello, se espera que el diseño de cartilla didáctica facilite la construcción de aprendizajes significativos, donde el arte conecte los contenidos curriculares y la realidad del contexto del estudiante permitiendo entonces un desarrollo integral.

Con esta propuesta esperamos que se propicie un ambiente de aprendizaje lúdico lleno de disfrute, gozo y sobre todo aprendizaje para los estudiantes, donde puedan explorar y for-

talecer distintas habilidades y destrezas desde las diferentes manifestaciones del arte, danza, teatro y pintura. Esta cartilla didáctica estará diseñada para desarrollarse durante varias semanas consecutivas, estableciendo una estructura progresiva que permita integrar el arte de manera transversal en todas las áreas del conocimiento.

La idea consiste en que durante cada semana se seleccionen tres días alternos, por ejemplo, si se seleccionan los lunes, miércoles y viernes, todas las asignaturas correspondientes a cada uno de esos días deberán centrarse en una expresión artística, es decir, el lunes todas las actividades escolares se desarrollarán desde el teatro, el miércoles con actividades de danza y viernes con actividades de pintura. Esta dinámica se desarrollará de manera alterna, es decir, semana tras semana se irán rotando las expresiones artísticas de modo que ninguna expresión artística quede limitada a un solo día, permitiendo entonces que todas las áreas del currículo se desarrollen desde diferentes lenguajes artísticos.

En ese orden de ideas, se espera que el desarrollo e implementación de esta cartilla didáctica no solo motive a los estudiantes a participar en las distintas clases, sino que además sean capaces de entender, comprender y apropiarse de cada uno de los conocimientos impartidos por el docente y apuntar hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico y la creatividad de los niños. Gracias a las manifestaciones del arte los niños serán capaces de comprender los contenidos porque están más cerca a su contexto real, donde se expresan a través de dibujos, canciones y/o danzas. Así mismo, se espera que esta estrategia contribuya al fortalecimiento del trabajo en equipo y el respeto por la diversidad los cuales son fundamentales en la educación actual.

CONCLUSIONES

La implementación de esta propuesta de investigación permitirá evidenciar que el arte es una estrategia con un gran valor pedagógico ya que transforma los procesos de enseñanza aprendizaje, especialmente en contextos donde aún predominan las prácticas pedagógicas tradicionales y no se tienen en cuenta los intereses, gustos y/o necesidades de los estudiantes. Las expresiones artísticas como el teatro, la danza y la pintura permiten a los estudiantes adquirir un rol activo y participativo en su aprendizaje alejándolos de la simple memorización y repetición de la información proporcionada por sus docentes. De esta manera, los niños y niñas no solo comprenden y apropian de los contenidos, sino que también se convierten en protagonistas en la construcción de nuevos conocimientos. Tal como menciona la UNESCO (2006) el arte es un componente esencial de una educación de calidad y representa un derecho universal que favorece el desarrollo pleno de las personas. En este sentido, la participación activa de los niños en actividades artísticas no solo enriquece su formación académica, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, la lectura comprensiva y la creatividad.

Así mismo la implementación de la presente cartilla artística permitirá valorar las diferentes cualidades con la que cuentan los niños incentivando así que la educación que se le ofrece al estudiante pueda ser adaptada a las necesidades particulares de cada niño. De esta forma, se busca prevenir las dificultades que comúnmente se presentan en el proceso de enseñanza aprendizaje, como se ha evidenciado en las aulas de la I.E. Juan Acosta Solera, donde si bien los niños son muy activos y participativos, cuando los pasan al frente muestran un poco de inseguridad para expresarse, es como una especie de bloqueo al estar frente a sus compañeros y sus opiniones son motivo de burla o regaño ante una posible equivocación. Frente a esta problemática, el teatro como una expresión artística, se convierte en una estrategia poderosa puesto que, al asumir un personaje de interés, el estudiante se sentirá más libre y seguro para comunicarse con sus compañeros. Tal como menciona Zamar M. D. G. (2024) el arte permite que los estudiantes experimenten y exploren nuevas ideas sin miedo a equivocarse.

Por otro lado, la presente idea de proyecto demuestra entonces que es posible conectar el contenido curricular con el contexto real de los estudiantes, permitiendo que los conocimientos adquiridos en clase tomen un sentido a partir de sus propias experiencias, interés y formas de ver e interactuar con el mundo. Esta conexión promueve una mayor participación del estudiante en su proceso porque no ve las actividades como algo ajeno a él o una obligación sino como una experiencia que es de interés para él. De este modo, lejos de limitarse a cumplir estrictamente con el currículo, esta cartilla permitirá que se alcancen de manera más fácil cada uno de los objetivos propuestos en dicho currículo.

Por otra parte, posterior a la implementación de la cartilla didáctica el rol del docente tiene varios cambios dentro de los cuales destacan que deja de ser un simple transmisor de contenidos y se convierte en un mediador, guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre todo será un agente comprometido con la formación de sus niños adaptando sus estrategias de enseñanza para responder a la diversidad del aula.

En última instancia, el presente proyecto abre caminos a futuras investigaciones pedagógicas centradas el arte como eje transversal en educación inicial y básica primaria. Cabe resaltar que el arte no solo debe ser visto como una asignatura de relleno, sino como un elemento esencial que puede fortalecer cada una de las áreas del conocimiento, porque cuando los estudiantes tienen la oportunidad de aprender por medio de actividades artísticas no solo se desarrollan habilidades motrices o creativas sino también cognitivas, comunicativas y socioemocionales que son importantes en su desarrollo integral de calidad. De una u otra forma, la implementación de nuestra cartilla didáctica puede permitir que las instituciones educativas sean más conscientes sobre la realidad de su población estudiantil. Por ello, es importante que las instituciones en conjunto con los docentes asuman el reto de transformar sus prácticas pedagógicas, que no sigan teniendo el miedo a cambiar, modificar o incluso crear nuevas estrategias de enseñanza que sirvan como respuesta a la realidad de sus salones de clase. Tam-

bién, es indispensable que se sigan promoviendo espacios de formación docente que impulsen nuevas estrategias, las cuales generen y sumen al pensamiento creativo y le den un nuevo significado a la función del arte en las escuelas. De esta manera se alcanzará una educación transformadora donde los niños puedan apropiarse y construir su propio aprendizaje desde lo que imaginan, sienten y son capaces de crear.

En conclusión, el arte es una estrategia metodológica capaz de transformar el proceso de enseñanza aprendizaje en una experiencia significativa y divertida para los estudiantes. Por tal motivo, es fundamental seguir fortaleciendo prácticas pedagógicas que integren el arte, apostando por una educación más inclusiva donde se valore la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Mediavilla Naranjo, E. (2021). Construcciones del cuerpo y las artes para una educación infantil transformadora. *Arteterapia*, 16.

Munevar Jamioy, B., & Camacho Tejada, O. A. (2022). Las expresiones artísticas como herramienta de enseñanza para el reconocimiento de las fiestas patrias en la Fundación Instituto Tecnológico del Sur.

Paternina, Y. L., Muslaco, E. C., & Campillo, E. G. (2025). Estrategias pedagógicas y didácticas para mejorar la enseñanza-aprendizaje en preescolar en la IE Ranchería, Sahagún. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(1), 186-194.

UNESCO. (2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384200_spa

Vera, F., Morales, M., & Villanueva-Mascort, G. (2022). Aprendizaje activo versus enseñanza tradicional: Estudio de caso con estudiantes de grado de un Tecnológico mexicano. *Transformar*, 3(3), 4-15.

Villar-Cavieres, N., & Castro, S. (2023). La importancia del arte en el desarrollo del niño. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9718-9728.

Zamar, M. D. G. (2024). Arte y aprendizaje: estrategias para la educación artística en primaria (Vol. 179). Universidad Almería.

LA BRÚJULA BIOÉTICA PARA UN DESARROLLO SOSTENIBLE Y CIENTÍFICO RESPONSABLE

Clave del trabajo: II_078

Emilio José Ibeas Cuasante¹

¹Sociedad para el Fomento de la Docencia de la Bioética, Burgos, España

*correo electrónico: emiliojoseibeas@gmail.com

RESUMEN

Este artículo examina los desafíos éticos contemporáneos que surgen en la intersección entre el desarrollo sostenible y el avance científico-tecnológico, proponiendo la “brújula bioética” como un marco conceptual integrador. A través de una metodología mixta que incluye revisión sistemática de literatura (2020–2024), análisis comparativo de tradiciones éticas y estudio de casos paradigmáticos, se identifican cuatro líneas críticas: equidad distributiva, respeto a la dignidad humana, principio de precaución y gobernanza ética participativa. Los resultados muestran tensiones persistentes entre eficiencia técnica y justicia social, así como la necesidad de enfoques normativos culturalmente sensibles. Se argumenta que la ciencia y la tecnología no son éticamente neutras y que su orientación debe guiarse por principios éticos universales interpretados en contextos culturales diversos. Se concluye que una bioética integral puede orientar políticas públicas, educación científica e innovación responsable hacia un desarrollo verdaderamente justo, sostenible y respetuoso con las generaciones futuras.

ABSTRACT

This article analyzes contemporary ethical challenges at the intersection of sustainable development and scientific-technological advancement, proposing the “bioethical compass” as an integrative framework. Using a mixed-methods approach—systematic literature review (2020–2024), comparative analysis of ethical traditions, and examination of key case studies four critical ethical dimensions are identified: distributive equity, respect for human dignity, the precautionary principle, and participatory ethical governance. Findings reveal ongoing tensions between technical efficiency and social justice and emphasize the need for culturally sensitive normative frameworks. The study challenges the assumption of ethical neutrality in science and technology, arguing instead for value-guided innova-

tion based on universal principles applied in context. It concludes that integral bioethics offers a solid foundation for shaping public policy, scientific education, and responsible innovation toward a development model that is truly fair, sustainable, and mindful of intergenerational responsibilities.

PALABRAS CLAVE:

Bioética, desarrollo sostenible, gobernanza ética

KEYWORDS:

Bioethics, sustainable development, ethical governance

INTRODUCCIÓN

Los avances científicos y tecnológicos del siglo XXI han generado transformaciones profundas en las esferas económica, social y ambiental, planteando nuevos dilemas éticos que exigen respuestas responsables e integrales. Desde la inteligencia artificial hasta la edición genética, pasando por las tecnologías de geoingeniería y las plataformas digitales de salud, la capacidad humana para intervenir en los sistemas naturales y sociales ha alcanzado niveles sin precedentes. Este poder transformador no está exento de riesgos, y su ejercicio plantea interrogantes fundamentales sobre los límites de la intervención humana, la justicia en la distribución de beneficios, y el respeto a la dignidad de las personas y del medio ambiente.

La bioética, concebida originalmente por Van Rensselaer Potter como un puente entre la biología y los valores humanos, ha evolucionado hasta convertirse en una disciplina interdisciplinaria que articula la reflexión filosófica, científica y social sobre las implicaciones morales del progreso técnico. En este contexto, la noción de desarrollo sostenible, tal como se articula en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, adquiere una dimensión ética ineludible que trasciende la gestión de recursos y se orienta hacia la construcción de un futuro justo, equitativo y respetuoso con las generaciones venideras.

La conjunción entre desarrollo sostenible y ética científica requiere, por tanto, una brújula normativa que oriente las decisiones en escenarios de alta incertidumbre, desigualdad estructural y pluralismo cultural. El presente trabajo parte de la hipótesis de que la ciencia y la tecnología no son actividades moralmente neutras, sino que están atravesadas por decisiones valorativas que deben ser explicitadas y evaluadas críticamente. En este sentido, proponemos el concepto de “brújula bioética” como un marco orientador capaz de integrar principios éticos universales con sensibilidades culturales diversas y con mecanismos institucionales que permitan una gobernanza democrática del conocimiento.

Este artículo se propone analizar cuatro dimensiones éticas centrales que, según la literatura reciente, estructuran los principales dilemas del desarrollo científico contemporáneo: (1) la equidad distributiva en el acceso a beneficios tecnológicos y científicos; (2) el respeto a la dignidad humana y la autonomía frente a nuevas formas de intervención biomédica y algorítmica; (3) la aplicación del principio de precaución ante tecnologías emergentes con potenciales consecuencias irreversibles; y (4) la necesidad de una gobernanza ética participativa que involucre a múltiples actores en la toma de decisiones científicas. A partir de estas dimensiones, se delineará la propuesta de una bioética integral como base para orientar políticas públicas, prácticas de innovación y marcos normativos en consonancia con los principios de justicia social, sostenibilidad ecológica y responsabilidad intergeneracional.

Con ello, se busca contribuir al debate académico y político sobre el papel de la ética en la ciencia, mostrando que solo mediante una integración efectiva de valores bioéticos es posible avanzar hacia un modelo de desarrollo que no sacrifique la dignidad humana ni el equilibrio ambiental en aras del progreso técnico. La brújula bioética no es un conjunto rígido de normas, sino una herramienta crítica y dinámica que nos permite repensar el sentido del desarrollo y de la innovación en un mundo globalizado, vulnerable y profundamente interdependiente.

METODOLOGÍA

Para abordar el objeto de estudio propuesto, se ha desarrollado una metodología cualitativa de carácter mixto, basada en la revisión sistemática de literatura especializada, el análisis comparativo de tradiciones éticas y el estudio de casos paradigmáticos. Este enfoque fue seleccionado por su capacidad para captar la complejidad ética, cultural y política del desarrollo científico contemporáneo y proporcionar una base sólida para la formulación de marcos normativos adaptativos.

La revisión sistemática de literatura se llevó a cabo entre enero y marzo de 2024, abarcando publicaciones comprendidas entre los años 2020 y 2024. Se utilizaron bases de datos académicas de alto impacto, tales como Scopus, Web of Science, PubMed y PhilPapers, así como repositorios especializados en bioética como los del Hastings Center y el Kennedy Institute of Ethics. Los criterios de inclusión consideraron artículos revisados por pares, estudios empíricos y teóricos sobre bioética y sostenibilidad, y literatura en inglés, español, francés y portugués. Se excluyeron artículos puramente técnicos sin componente ético explícito, textos anteriores a 2020 (excepto autores clásicos citados por su relevancia conceptual) y literatura no académica.

Paralelamente, se realizó un análisis comparativo de tradiciones éticas relevantes para el estudio. Se examinaron tres grandes corrientes filosóficas occidentales (deontología, consecuencialismo y ética de la virtud) y se contrastaron con perspectivas éticas no occidentales, incluyendo el confucianismo, el ubuntu africano y cosmovisiones indígenas como el sumak

kawsay. Esta comparación se estructuró mediante matrices analíticas que identificaron principios comunes, tensiones y posibilidades de integración intercultural en marcos bioéticos globales.

En la tercera fase metodológica se seleccionaron y analizaron en profundidad cinco casos paradigmáticos que ilustran tensiones éticas clave en la intersección entre ciencia, tecnología y desarrollo sostenible: la distribución global de vacunas COVID-19, la modificación genética de cultivos alimentarios, el uso de inteligencia artificial en salud, las tecnologías de geoingeniería climática y la bioprospección en comunidades indígenas. Cada caso fue estudiado a partir de fuentes primarias y secundarias, identificando los actores involucrados, los principios éticos en tensión, los marcos regulatorios existentes y las propuestas de solución.

La triangulación metodológica combinó estas tres estrategias —revisión documental, análisis filosófico y estudio de casos— con el objetivo de reforzar la validez interna de los hallazgos y proporcionar una visión holística. Asimismo, se adoptó una perspectiva reflexiva que reconoce las limitaciones epistémicas del investigador y la influencia del contexto sociocultural en la interpretación de los datos.

Finalmente, se reconocen algunas limitaciones del estudio. Entre ellas, el sesgo lingüístico derivado del predominio de literatura en inglés, la escasa disponibilidad de estudios empíricos sobre la implementación práctica de marcos bioéticos, y las dificultades inherentes a la comparación entre tradiciones éticas de contextos culturales diversos. Estas limitaciones se asumen como parte del desafío epistemológico de construir una bioética verdaderamente global, capaz de dialogar con la pluralidad de valores del mundo contemporáneo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la literatura y de los casos paradigmáticos estudiados permiten identificar cuatro grandes líneas éticas críticas en el cruce entre desarrollo sostenible y avance científico-tecnológico. Estas dimensiones no son independientes entre sí, sino que se interrelacionan y retroalimentan, conformando un entramado ético complejo que requiere respuestas articuladas. A continuación, se detallan los resultados principales y se discuten a la luz del marco teórico adoptado.

1. Equidad distributiva y justicia global

La equidad en el acceso a los beneficios del conocimiento científico representa una de las tensiones éticas más persistentes. Los datos extraídos de estudios recientes revelan que las desigualdades Norte-Sur se manifiestan en múltiples dimensiones: inversión en I+D, acceso a tecnologías biomédicas, participación en proyectos científicos internacionales y disponibilidad de recursos formativos. El caso de la distribución desigual de vacunas COVID-19 mostró cómo la lógica del mercado y el nacionalismo científico pueden generar exclusión, incluso ante una

emergencia sanitaria global. Desde una perspectiva ética, esta situación desafía los principios de justicia distributiva y solidaridad, y pone de relieve la necesidad de mecanismos institucionales globales que garanticen el acceso equitativo.

El debate ético sobre esta dimensión debe considerar además el concepto de deuda intergeneracional y responsabilidad moral de las naciones con mayor capacidad tecnológica. Si bien algunas iniciativas multilaterales han intentado mitigar estas disparidades (como COVAX), los resultados han sido limitados. Se propone, en consecuencia, una revisión de los marcos de gobernanza global que incorpore principios bioéticos vinculantes.

2. Dignidad humana y autonomía frente a tecnologías emergentes

Las tecnologías emergentes, especialmente en el ámbito de la biotecnología y la inteligencia artificial aplicada a la salud, desafían nociones tradicionales de dignidad humana, privacidad y autonomía. La edición genética germinal, por ejemplo, plantea preguntas sobre la legitimidad de modificar el genoma humano heredable, mientras que los sistemas de diagnóstico automatizado mediante IA presentan opacidades algorítmicas que dificultan el consentimiento informado y la trazabilidad de las decisiones clínicas.

En este sentido, el respeto a la autonomía individual se encuentra tensionado por la complejidad técnica y la mediación algorítmica, que introducen nuevas formas de asimetría entre expertos, desarrolladores tecnológicos y usuarios. El concepto de “autonomía relacional” propuesto por el feminismo ético y las nociones comunitaristas de autonomía resultan valiosas para resignificar esta dimensión. Además, la literatura enfatiza la urgencia de reforzar marcos regulatorios que aseguren derechos fundamentales y límites éticos en la aplicación de estas tecnologías.

3. Principio de precaución y gestión de riesgos

El principio de precaución emerge como criterio ético central en contextos de incertidumbre científica y riesgo potencial elevado. La geingeniería climática, por ejemplo, representa una solución técnica frente a la crisis ambiental que podría acarrear consecuencias irreversibles para los sistemas ecológicos y sociopolíticos globales. Frente a ello, las formulaciones fuertes del principio de precaución abogan por evitar intervenciones de alto riesgo hasta que se disponga de evidencia concluyente sobre su seguridad, mientras que las versiones débiles permiten ensayos limitados con monitoreo estricto.

La discusión bioética se centra aquí en la distribución de riesgos y beneficios: ¿quién decide qué riesgos son aceptables?, ¿quién asume las consecuencias de decisiones tomadas en condiciones de incertidumbre? Las respuestas requieren modelos de gobernanza que combinen expertise científica con deliberación democrática y participación de comunidades po-

tencialmente afectadas. Así, el principio de precaución debe articularse con el principio de justicia procedimental.

4. Gobernanza ética y participación democrática

Uno de los déficits más destacados por la literatura reciente es la falta de estructuras de gobernanza inclusiva en los procesos de desarrollo e implementación tecnológica. A menudo, las decisiones clave se toman en entornos tecnocráticos, sin la participación significativa de la ciudadanía o de los grupos más afectados. Esto genera una brecha entre legitimidad científica y legitimidad democrática, debilitando la confianza pública y aumentando el riesgo de conflictos sociales.

Modelos alternativos de participación, como los jurados ciudadanos, las conferencias de consenso y las consultas comunitarias deliberativas, han mostrado potencial para incorporar diversas voces en procesos de decisión complejos. Sin embargo, su implementación práctica sigue siendo limitada. En este marco, se plantea la necesidad de construir una “gobernanza ética adaptativa”, entendida como un sistema institucional capaz de responder dinámicamente a los retos éticos emergentes, integrando mecanismos de participación, evaluación continua y ajuste normativo.

Discusión integradora: hacia una bioética integral

Los resultados anteriores muestran que los desafíos éticos del desarrollo científico no pueden abordarse desde una sola tradición o marco normativo. La diversidad de contextos culturales, tecnológicos y políticos exige enfoques integradores que combinen principios universales con flexibilidad contextual. En esta línea, se propone el concepto de bioética integral como respuesta teórica y práctica capaz de orientar la acción institucional, política y científica.

Esta bioética integral se construye sobre tres pilares fundamentales:

- **Universalismo crítico:** Reconoce ciertos principios éticos mínimos compartidos (como la dignidad, la equidad, la precaución), pero los interpreta a la luz de contextos locales y culturales diversos.
- **Interculturalidad deliberativa:** Promueve el diálogo entre tradiciones éticas y saberes diversos (científicos, filosóficos, indígenas, comunitarios) mediante procesos deliberativos inclusivos y respetuosos.
- **Adaptabilidad institucional:** Concibe los marcos éticos como dinámicos, sujetos a revisión y aprendizaje, en función de nuevos conocimientos, experiencias y desafíos.

Además, el análisis revela la necesidad de transformar los entornos de producción científica. No basta con incorporar comités éticos o guías normativas; es indispensable repensar

la formación de investigadores, las estructuras de financiación y los indicadores de evaluación académica. La ética debe estar en el núcleo del quehacer científico, no como un añadido burocrático, sino como parte constitutiva de la excelencia investigadora.

En síntesis, la brújula bioética que aquí se propone no pretende ofrecer respuestas únicas a los dilemas del desarrollo sostenible, sino brindar una herramienta de orientación normativa y práctica. Esta brújula se alimenta tanto de principios consolidados como de experiencias locales, y apunta hacia un horizonte en el que la innovación científica y tecnológica se ponga al servicio del bien común, del respeto a la diversidad y de la justicia intergeneracional.

CONCLUSIONES

El presente estudio ha tenido como objetivo identificar, analizar y articular críticamente los principales desafíos éticos que emergen en la intersección entre el desarrollo sostenible y el avance científico-tecnológico. A partir de un enfoque metodológico integral y sistemático, se ha logrado establecer un panorama complejo de tensiones éticas que requieren una respuesta estructurada, dinámica y sensible a la diversidad cultural y epistemológica. En este marco, la noción de “brújula bioética” ha sido propuesta como un instrumento normativo y práctico para orientar las decisiones científicas hacia un modelo de desarrollo más justo, inclusivo y responsable.

En primer lugar, se ha evidenciado que la ciencia y la tecnología no son procesos éticamente neutros. Las decisiones sobre qué investigar, cómo aplicar los resultados, y a quién benefician o perjudican esas innovaciones, están cargadas de valoraciones que repercuten directamente sobre la justicia social, la equidad global y la sostenibilidad ambiental. Por tanto, todo proyecto científico debe ser evaluado no solo por su viabilidad técnica o impacto económico, sino también por su legitimidad ética, especialmente cuando afecta bienes comunes, derechos fundamentales o generaciones futuras.

En segundo lugar, el análisis de la equidad distributiva ha permitido demostrar que existen brechas estructurales profundas en la forma en que los beneficios del conocimiento científico son distribuidos. Las desigualdades entre países del norte y del sur global, así como entre distintos sectores sociales dentro de los Estados, reflejan patrones históricos de exclusión y acumulación que se reproducen en el ámbito científico. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de implementar mecanismos de justicia distributiva y de cooperación internacional efectiva que corrijan tales asimetrías, incluyendo fondos de transferencia tecnológica, políticas de acceso abierto al conocimiento y programas de formación ética intercultural.

Tercero, las tensiones entre dignidad humana y tecnologías emergentes exigen una reformulación profunda de los marcos normativos tradicionales. En un escenario donde algoritmos toman decisiones clínicas, y donde la edición genética amenaza con reconfigurar la línea entre lo natural y lo artificial, se requiere una bioética que vaya más allá del consentimiento

informado individual. Es imperativo incorporar nociones como la autonomía relacional, el consentimiento comunitario y el respeto por la pluralidad moral de las sociedades. Asimismo, se deben reforzar las instancias de evaluación pública, garantizando transparencia, rendición de cuentas y participación ciudadana.

Cuarto, el principio de precaución se consolida como una herramienta ética clave frente a la incertidumbre científica. La magnitud y complejidad de los riesgos involucrados en tecnologías como la geoingeniería, la biología sintética o la inteligencia artificial generativa, exige adoptar un enfoque precautorio que priorice la protección de los sistemas naturales, los derechos humanos y el bienestar de las futuras generaciones. Este principio debe articularse con otros valores como la justicia ambiental y la equidad intergeneracional, promoviendo una toma de decisiones responsable, informada y deliberativa.

Quinto, la gobernanza ética de la ciencia necesita avanzar hacia modelos más inclusivos, transparentes y adaptativos. El actual déficit democrático en la toma de decisiones tecnológicas debilita la legitimidad de las políticas públicas y fomenta la desconfianza social. La construcción de una gobernanza ética adaptativa implica no solo la inclusión formal de diversos actores, sino el diseño de espacios deliberativos reales donde se articulen saberes plurales, se valoren los conocimientos situados y se reconozca el derecho de los pueblos a decidir sobre las tecnologías que afectan sus vidas y territorios.

En este contexto, la brújula bioética propuesta permite establecer un marco orientador que conjuga principios universales con adaptaciones locales, integrando las dimensiones de justicia distributiva, dignidad humana, precaución y participación democrática. Este enfoque no pretende imponer un modelo homogéneo, sino ofrecer una herramienta flexible para orientar políticas públicas, prácticas científicas y procesos educativos en diferentes contextos culturales y geopolíticos.

Además, se destaca la importancia de la educación en bioética como estrategia fundamental para transformar las culturas institucionales y académicas. La formación ética de científicos, tecnólogos, legisladores y ciudadanos debe incluir habilidades de pensamiento crítico, deliberación intercultural y evaluación de impactos sociales. Modelos pedagógicos como la educación STEAM (que integra ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas) ofrecen oportunidades valiosas para articular la excelencia científica con la responsabilidad social.

También se identifican implicaciones concretas para las políticas públicas. Los sistemas de evaluación de proyectos de investigación deben incluir criterios éticos desde la fase de diseño, y no solo al momento de la ejecución. Los organismos financiadores deben adoptar estándares de responsabilidad social, y las agencias regulatorias deben contar con herramientas dinámicas de monitoreo, auditoría y revisión ética. La inclusión de indicadores de impacto ético y de sostenibilidad en la evaluación institucional puede contribuir a reorientar los incentivos del sistema científico hacia objetivos de justicia y equidad.

Asimismo, es fundamental reconocer el papel de los movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, comunidades científicas independientes y actores de la sociedad civil en la configuración de marcos éticos más legítimos e inclusivos. Estos actores, con frecuencia, han sido impulsores de debates fundamentales sobre biotecnología, acceso a medicamentos, justicia climática y derechos digitales. Su participación activa contribuye a democratizar el conocimiento, diversificar las fuentes de autoridad moral y enriquecer la deliberación pública sobre cuestiones científicas.

En el plano internacional, el fortalecimiento de acuerdos multilaterales que integren criterios éticos explícitos en ciencia y tecnología debe ser una prioridad. Organismos como la UNESCO, la OMS o el Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente pueden desempeñar un rol articulador clave en la construcción de estándares globales que respeten la pluralidad cultural y los derechos humanos. La creación de comisiones bioéticas transnacionales, con representación plural y capacidad vinculante, permitiría avanzar hacia una gobernanza científica global más equitativa y responsable.

En última instancia, la brújula bioética es una invitación a imaginar otro modo de hacer ciencia: uno que no mida su éxito solo en términos de publicaciones, patentes o retorno económico, sino en su capacidad de contribuir a un mundo más justo, más habitable y humano. Se trata de pasar del paradigma de la innovación por la innovación, al paradigma de la innovación con propósito. De una ciencia autorreferencial, a una ciencia comprometida con los problemas reales de las personas y del planeta.

Esto no implica renunciar al rigor, la curiosidad o la excelencia científica, sino reorientarlos hacia metas más amplias, que integren el bienestar humano, la equidad social y la sostenibilidad ecológica. Significa aceptar que toda decisión técnica es también una decisión ética, y que el progreso solo es legítimo cuando respeta los límites planetarios, la diversidad de saberes y la dignidad de todos los seres vivos.

Por ello, fomentar una cultura ética de la ciencia requiere también revisar las estructuras de poder que condicionan la producción del conocimiento. Esto incluye cuestionar la dependencia excesiva de la financiación corporativa, la presión de métricas competitivas que invisibilizan impactos sociales, o las formas de exclusión que marginan voces disidentes, saberes comunitarios y experiencias de grupos históricamente oprimidos. La ética debe estar en el centro del ecosistema científico, no en su periferia.

En suma, los desafíos analizados en este trabajo nos recuerdan que el futuro de la humanidad y del planeta está estrechamente ligado a nuestra capacidad para integrar la ética en todos los niveles del quehacer científico. No basta con desarrollar tecnologías más potentes o algoritmos más precisos; necesitamos también criterios más justos, procesos más democráticos y horizontes más inclusivos. Solo así podremos afrontar con responsabilidad los enormes desafíos del presente, y legar a las próximas generaciones un mundo digno de ser habitado.

La brújula bioética no es una receta cerrada, sino un instrumento de navegación en tiempos inciertos. Su utilidad reside en su capacidad para señalar preguntas esenciales, promover el diálogo intercultural, articular valores compartidos y guiar las decisiones hacia el bien común. En un mundo cada vez más interconectado y vulnerable, contar con una brújula ética no es un lujo, sino una necesidad urgente.

Construir un desarrollo sostenible y científicamente responsable exige voluntad política, compromiso ético e imaginación institucional. Es una tarea colectiva que interpela a gobiernos, universidades, centros de investigación, empresas, educadores y ciudadanía. Requiere revisar nuestras prioridades, repensar nuestras prácticas y reconstruir nuestras instituciones a la luz de valores que trascienden el corto plazo.

Este estudio se ofrece como una contribución a ese proceso, convencido de que otro desarrollo es posible si la ciencia camina de la mano de la ética, la inclusión y la justicia. La brújula está trazada: el desafío es emprender el rumbo con decisión, coherencia y esperanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (2020). Agroecology and the reconstruction of a post-COVID-19 agriculture. *Journal of Peasant Studies*, 47(4), 881–898. <https://doi.org/10.1080/03066150.2020.1782891>
- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2020). *Principles of biomedical ethics* (8.^a ed.). Oxford University Press.
- Bollyky, T. J., & Bown, C. P. (2021). The tragedy of vaccine nationalism: Only cooperation can end the pandemic. *Foreign Affairs*, 100(5), 96–109.
- Daniels, N. (2021). *Just health: Meeting health needs fairly* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Dutfield, G. (2021). *Intellectual property rights and the life science industries* (3.^a ed.). Edward Elgar Publishing.
- Emanuel, E. J., Persad, G., Kern, A., Buchanan, A., Fabre, C., Halliday, D., ... & Richardson, H. S. (2020). An ethical framework for global vaccine allocation. *Science*, 369(6509), 1309–1312. <https://doi.org/10.1126/science.abe2803>
- Floridi, L., Cows, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... & Vayena, E. (2019). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707. <https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5>
- Fricker, M. (2020). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing* (2.^a ed.). Oxford University Press.
- Gardiner, S. M. (2021). *A perfect moral storm: Climate change and intergenerational ethics* (2.^a ed.). Oxford University Press.

- Hamilton, C. (2020). *Earthmasters: The dawn of the age of climate engineering*. Yale University Press.
- Jasanoff, S. (2019). *Can science make sense of life?* Polity Press.
- Kaye, J., Whitley, E. A., Lund, D., Morrison, M., Teare, H., & Melham, K. (2021). Dynamic consent: A patient interface for twenty-first century research networks. *European Journal of Human Genetics*, 29(2), 141–146. <https://doi.org/10.1038/s41431-020-00766-y>
- Keith, D. W. (2021). *A case for climate engineering*. MIT Press.
- Kleinman, A. (2019). *The illness narratives: Suffering, healing, and the human condition* (2.^a ed.). Basic Books.
- MacIntyre, A. (2019). *After virtue* (4.^a ed.). University of Notre Dame Press.
- Mazzucato, M. (2021). *Mission economy: A moonshot guide to changing capitalism*. Harper Business.
- Metz, T. (2021). *Ubuntu ethics: An African moral theory*. Oxford University Press.
- Mill, J. S. (2019). *Utilitarianism* (G. Sher, Ed.). Hackett Publishing. (Obra original publicada en 1863)
- Mittelstadt, B. (2019). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence*, 1(11), 501–507. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0114-4>
- Obermeyer, Z., Powers, B., Vogeli, C., & Mullainathan, S. (2019). Dissecting racial bias in an algorithm used to manage the health of populations. *Science*, 366(6464), 447–453. <https://doi.org/10.1126/science.aax2342>
- O'Neill, O. (2020). *Justice across boundaries: Whose obligations?* Cambridge University Press.
- Parson, E. A., & Keith, D. W. (2020). End the deadlock on governance of geoengineering research. *Science*, 367(6482), 1084–1086. <https://doi.org/10.1126/science.aba9558>
- Pogge, T. (2020). *World poverty and human rights* (3.^a ed.). Polity Press.
- Potrykus, I. (2020). The golden rice tale. *AgBioForum*, 23(1), 1–13.
- Rawls, J. (2020). *A theory of justice* (edición revisada). Harvard University Press.
- Richardson, S., Hirsch, J. S., Narasimhan, M., Crawford, J. M., McGinn, T., Davidson, K. W., ... & Zanos, T. P. (2021). Presenting characteristics, comorbidities, and outcomes among 5700 patients hospitalized with COVID-19 in the New York City area. *JAMA*, 323(20), 2052–2059. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.6775>
- Sachs, J. D. (2022). *The ages of globalization: Geography, technology, and institutions*. Columbia University Press.
- Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Farrar, Straus, and Giroux.
- Savulescu, J. (2021). Enhancement and human nature: The case for enhancement. *Journal of Applied Philosophy*, 38(1), 3–28. <https://doi.org/10.1111/japp.12384>
- Scheffler, S. (2020). *Why worry about future generations?* Oxford University Press.

- Shiva, V. (2020). *Oneness vs. the 1%: Shattering illusions, seeding freedom*. Chelsea Green Publishing.
- Shue, H. (2021). *Climate justice: Vulnerability and protection*. Oxford University Press.
- Trouiller, P., Olliaro, P., Torreele, E., Orbinski, J., Laing, R., & Ford, N. (2019). Drug development for neglected diseases: A deficient market and a public-health policy failure. *The Lancet*, 359(9324), 2188–2194. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(02\)09096-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(02)09096-7)
- Tu, W. (2020). *Confucian ethics today: The Singapore challenge*. Federal Publications.
- United Nations. (2023). *The sustainable development goals report 2023*. UN Publications. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/>
- von Schomberg, R. (2019). Why responsible innovation? En R. Owen, J. Bessant & M. Heintz (Eds.), *Responsible innovation: Managing the responsible emergence of science and innovation in society* (pp. 51–74). Wiley.
- WHO. (2021). *COVID-19 vaccine equity and access*. World Health Organization. <https://www.who.int>
- Wolf, S. (2020). *Meaning in life and why it matters* (2.^a ed.). Princeton University Press.
- Wynberg, R., Schroeder, D., & Chennells, R. (Eds.). (2019). *Indigenous peoples, consent, and benefit sharing: Lessons from the San-Hoodia case*. Springer.

LOS EXOÓRGANOS: UNA PRESENTE-FUTURA CONCEPCIÓN DE LA INTERACCIÓN HUMANO-TECNOLOGÍA

CLAVE DEL TRABAJO: II_080

Francisco José Gómez Díaz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA, BOGOTÁ D.C

fjgomezd@upn.edu.co

RESUMEN

Este estudio propone el concepto innovador de “exoórganos” para designar artefactos tecnológicos externos al cuerpo que realizan funciones vitales análogas a órganos biológicos (regular, reemplazar, aumentar), trascendiendo su utilidad instrumental. Fundamentado en la cognición extendida, Donna Haraway y Simondon, el trabajo evidencia la creciente simbiosis cuerpo-tecnología en dispositivos como prótesis, implantes o wearables. Su objetivo es consolidar este concepto para reinterpretar críticamente dicha relación. Mediante análisis teórico-crítico y observación de prácticas sociales (incluyendo estudio de casos como Neil Harbisson y personas con discapacidad), se establece una tipología tripartita: Mecánicos (prótesis), Biológicos (órganos artificiales) y Digitales (smartphones). La discusión subraya que esta reconceptualización como “órganos” (no meras herramientas) es crucial para entender la dependencia humana en tecnologías que sustentan vida, desdibujando fronteras cuerpo-máquina con implicaciones en medicina, epistemología y bioética.

ABSTRACT

This study proposes the innovative concept of “exo-organs” to designate external technological artifacts that perform vital functions analogous to biological organs (regulating, replacing, augmenting), thereby transcending their purely instrumental utility. Grounded in frameworks of extended and embodied cognition, the works of Donna Haraway (1985), and Simondon’s (1958) philosophy of technology, the research highlights the growing symbiosis between body and technology evident in devices like prosthetics, implants, or wearables. Its primary aim is to consolidate this concept for a critical reinterpretation of this relationship. Employing a theoretical-critical analysis and observation of social practices of technological integration—including case studies such as Neil Harbisson and individuals

with disabilities, it establishes a tripartite typology: Mechanical (prosthetics), Biological (artificial organs/implants), and Digital (smartphones). The discussion underscores that this reconceptualization as “organs” (not mere tools) is crucial for understanding human dependence on life-sustaining technologies, blurring body-machine boundaries with significant implications for medicine, epistemology, and bioethics.

PALABRAS CLAVE:

Exoórganos, Cognición extendida, Simbiosis Humano-Tecnología.

KEYWORDS:

Exoorgans, Extended Cognition, Human-Technology Symbiosis.

¿QUÉ ES UN EXOÓRGANO?

Epicuro, en su filosofía, hablaba de tres tipos de deseos, que son regidos gracias a necesidades a las que el ser humano podía llegar a acudir. Dentro de estos “Unos son naturales y necesarios, otros naturales y no necesarios, y otros ni naturales ni necesarios” (Epicuro, 1997, p. 49). En los tiempos de Epicuro dichas necesidades eran regidas por las situaciones de dicho contexto. Sin embargo, hoy en día, varios milenios después existen deseos que no son naturales, pero sí completamente necesarios. ¿Qué pensarías si te dijera que podrían existir objetos tecnológicos que podrían llegar a reemplazar, aumentar o regular funciones tan vitales en el ser humano como las que cumplen órganos biológicos del mismo? Pues esto es lo que busca realizar un Exoórgano. Desde su etimología “exo” es referido a externo a, fuera de o ajeno de... en este caso, ajeno al cuerpo, mientras que se refiere a “órgano” en la medida en que cumple con funciones vitales para el cuerpo. De este modo, los exoórganos serían objetos tecnológicos o técnicos que buscan reemplazar, regular o ampliar funciones del cuerpo acorde a las necesidades vitales de cada ser humano, e incluso necesidades sociales, es decir, necesidades que no son plenamente naturales, pero que sí son categorizadas como necesidades al ser impuestas o exigidas por los entornos sociales del ser humano.

Dicho lo anterior, suena a que los Exoórganos podrían ser múltiples cosas. Sin embargo, para comprender este concepto se debe partir por su categorización tripartita la cual consiste en el siguiente orden según sus funciones primarias. En este orden de ideas, existen en principio los exoórganos mecánicos los cuales cumplen con funciones de carácter motriz. Por ejemplo, se dice que algunos piratas de la antigüedad podían tener, en reemplazo de sus piernas o manos, patas de palo o garfios que suplieran/reemplazaran las funciones de dichos órganos que ya no se encontraban en el cuerpo. Es decir, una prótesis cumple con la función de un órgano, aun cuando no se le reconozca plenamente como un órgano, sino como un objeto/

herramienta sintética o artificial que busca suplir una función. Otros ejemplos clave serían las prótesis de dientes, manos, entre otros los cuales buscan reemplazar funciones del cuerpo que el cuerpo orgánico, por diferentes circunstancias, ya no puede ejecutar mediante sus capacidades o posibilidades biológicas. ¿Alguna vez has visto a una persona en silla de ruedas, con muletas o con una prótesis de pierna, brazo, mano, pie, entre otros? Pues estas personas cuentan con exoórganos que les ayudan a mejorar, de alguna forma, su calidad de vida. Si se mirara a lo largo de la historia se podría observar que quizás esta fue la forma más primitiva de implementar exoórganos de diferentes maneras. No obstante, la intención de este trabajo no es examinar de manera histórica desde cuándo existen los exoórganos, sino analizar cómo estos hoy en día son más frecuentes de lo que se pudo a ver imaginado alguna vez y problematizarlo.

Por otro lado, se encuentran los exoórganos biológicos, los cuales tienen funciones más invasivas, dado que generalmente los exoórganos biológicos están inmersos en el cuerpo, pues son implementados mediante procesos quirúrgicos, en su mayoría. Se les comprende como biológicos porque buscan asemejarse a los órganos biológicamente provenientes del cuerpo. Ejemplos de estos podrían ser los órganos sintéticos, los órganos artificiales u otros más sofisticados como el marcapasos. Pero también puede comprenderse como exoórganos a aquellos que son extraídos de otros cuerpos para implementarlos en el humano, como por ejemplo las válvulas bioprotésicas, las cuales son tejidos de válvulas del corazón porcino para ser integradas en cuerpos humanos. ¿Alguna vez has conocido a una persona la cual tuvieron que reemplazarle una parte de un hueso, de la rodilla, entre otros, para poder seguir con su vida cotidiana? Pues todos estos implementos integrados de alguna forma son exoórganos biológicos.

Por último, se encuentran los exoórganos digitales. Dichos Exoórganos buscan servir como portales que conectan al ser humano con el mundo digital. Un mundo que hoy en día es cada vez más importante para muchas de las funciones humanas como la comunicación, regulación de datos, privacidad, salud, entre otros. Ejemplos clave para comprender estos exoórganos serían las gafas y relojes inteligentes, manillas, anillos, teléfonos celulares, entre otros, como por ejemplo el microchip que recientemente está desarrollando la empresa Tesla.

¿QUÉ NO ES UN EXOÓRGANO?

Para llevar a cabo un concepto, filosóficamente hablando, es importante mostrarlo mediante su contraparte, para así terminar de cimentar las bases que pondrán en funcionamiento y en movimiento al concepto de los exoórganos. Y es que, al ser un concepto tan grande, puede provocar que se confundan algunas cosas como exoórganos. Por ejemplo, una cosa es un órgano externo del cuerpo (que es totalmente orgánico y propio del cuerpo, como la piel) y otra cosa muy diferente es un exoórgano (que es un objeto tecnológico ajeno al cuerpo que cumple

funciones tan vitales como las de los órganos orgánicos). Por ello, se resaltarán qué no es un Exoórgano mediante cuatro posturas breves.

INTEGRACIÓN Y DEPENDENCIA

Mientras que objetos como las herramientas guardan una utilidad temporal, es decir, que generalmente se utiliza de manera ocasional, los exoórganos, en su mayoría, poseen un uso más permanente dentro de la experiencia fenoménica del individuo. Dado que en medio de la cotidianidad humana el uso de un martillo es considerablemente menor al uso diario de una prótesis, de un implante coclear, o de un reloj inteligente. En términos de utilidad, quizás son mucho más útiles los exoórganos, pero dicha utilidad se da a causa de funciones vitales que pueden ejercer dichos dispositivos, en comparación al martillo. Dado que un martillo se utiliza y luego de un rato se puede apartar de quien lo utilizó, mientras que una prótesis, un implante, entre otros; suelen ser mucho más indispensables. Inclusive dispositivos como los teléfonos celulares, aun cuando no están integrados al cuerpo, ejercen funciones cruciales para la regulación de diferentes dimensiones sociales y personales. Pero podría reducirse a ejemplos aún más comunes como el uso de una silla de ruedas, el cual suele ser mayor y más vital para el desplazamiento y la movilidad de una persona, que el uso de un martillo para funciones absolutamente vitales como las funciones en las que se ve enredada la silla de ruedas.

FUNCIÓN ORGÁNICA VS. FUNCIÓN INSTRUMENTAL

Los exoórganos tienen dicho nombre por su función semejante a las de los órganos, pero dicho nombramiento etimológico también se da por la intención de resignificar muchos de estos objetos, dispositivos, entre otros que suelen ser categorizados como máquinas, casi que de una forma despectiva, por referencia a su mero funcionamiento instrumental. Sin embargo, es importante destacar que un Exoórgano no busca resaltar solamente su función instrumental, por el contrario, los exoórganos intentan reivindicar las capacidades de la tecnología para relacionarse con los cuerpos orgánicos de una manera semejante a la de otros fragmentos orgánicos. Dicha reivindicación puede comprenderse cuando se analiza más a fondo la manera en la que los exoórganos logran mediar funciones del cuerpo y la mente de una manera mucho más íntima. Por ejemplo, unas gafas inteligentes no simplemente ayudan a ver mejor, sino que amplían las capacidades sensoriales y cognitivas de manera constante a partir de funciones como la de la regulación de datos esenciales, integrándose así a la forma en que el sujeto llega experimentar el mundo. De esta manera, los exoórganos trascienden de la instrumentalidad para volverse parte de nuestra existencia.

SIMBIOSIS VS. USO EXTERNO

Dicha intimidad entre los Exoórganos y el ser humano se da de una manera plenamente simbiótica, en la medida en que el uno depende del otro para funcionar, mientras que otros objetos o herramientas suelen relacionarse con el ser humano de una forma más verosímil y utilitaria: se utilizan cuando se necesitan y luego se descartan sin que lleguen a afectar la integridad corporal o cognitiva. Por ello, incluso en el caso de los exoórganos mecánicos, los exoórganos no tienen un mero uso externo, sino que su existencia tiene fines simbióticos, fenoménicos, vitales tanto dentro como fuera del sujeto, de extremo a extremo, de principio a fin.

Un ejemplo claro para comprender lo anteriormente podría ser cuando se observa una prótesis. La prótesis no es solo un objeto artificial que se porta o se usa, sino que es algo más allá, es un objeto que está hecho para fusionarse con un individuo con el fin de complementar su capacidad de movimiento y desplazamiento de una manera más amena. De esta forma es comprendida más a fondo la simbiosis entre los exoórganos con los seres humanos. Lo anterior podría repercutir en que hoy en día el ser humano no es un solo compuesto de materia orgánica, sino que es un compuesto de materia orgánica acompañada, fusionada, ensamblada; a materia sintética, rompiendo, en cierta medida, con las pasadas consideraciones de los límites entre lo artificial y lo orgánico que tantas fronteras y delimitaciones han aportado a lo largo del tiempo.

IMPACTO EN LA IDENTIDAD Y LA EXPERIENCIA

Por todo lo dicho anteriormente es que la implementación o integración de exoórganos en la vida diaria sí puede llevar a condiciones de existencia muy diferentes. En la medida en que muchos exoórganos pueden modificar la experiencia fenoménica, psicológica e incluso la experiencia del yo. Asimismo, la identidad y la autopercepción pueden cambiar la forma de entender el mundo, de entenderse a sí mismo y de comprenderse dentro del mundo.

El uso constante de aparatos como los teléfonos celulares en medio de nuestra cotidianidad implica una transformación de la manera en la que se interactúa con el mundo. Dado que, muchos de los usos del teléfono celular pueden llegar a expandir ciertas capacidades cognitivas y sensoriales de los sujetos. Razón por la cual su impacto llega a verse trasado en el diario vivir del ser humano, desde el manejo de recuerdos hasta la localización, la comunicación o la intimidad misma se ven reguladas, intercedidas y modificadas por la mediación de los exoórganos digitales.

Luego de ver estos planteamientos, sería importante preguntar a los/as lectores/as de manera sarcástica ¿No sería importante un intento de resignificación de estos objetos? Por otro lado ¿Cómo es que aún no le habíamos llamado de otra forma a estos dispositivos antes? La respuesta a esta segunda pregunta es sencilla, y es que en el pasado no se tenían los mis-

mos avances que hoy en día se tienen y que incrementan con mayor velocidad con el paso de los días. Pero por esta misma razón es por lo que casi todos los seres humanos, al menos desde los adolescentes en adelante, poseen como mínimo uno Exoórgano, o más, hoy en día. Y si no es cierto que son tan vitales de alguna u otra manera ¿Entonces por qué se ven tan presentes en la actualidad humana?

METODOLOGÍA

Para comprender la metodología del trabajo primero es importante pasar por las bases conceptuales que orientaron estas consideraciones. Y es que en principio, para comprender mejor esta relación entre la tecnología y el ser humano se podría empezar con discusiones de transhumanismo, por ejemplo. Sin embargo, el presente trabajo busca analizar estas relaciones desde otras fuentes de carácter más epistemológico como por ejemplo Simondon (1958), el cual, a lo largo de su obra buscó resignificar el papel de los objetos técnicos y tecnológicos. Esto empezaba mediante el lenguaje y la percepción de estos. Pues considerar a los objetos técnicos como meras máquinas, por ejemplo, era establecer a dichos objetos como sistemas con funciones cerradas y preestablecidas. Por el contrario, los objetos técnicos son el reflejo de la intervención de diferentes procesos como los factores tecnológicos, sociales o culturales. En este sentido, nombrar y comprender de ciertas maneras a estos objetos técnicos y tecnológicos es dar paso a nuevos modos de comprender la existencia humana y su relación con la tecnología.

Autoras como Haraway comprenderían estos mensajes y los llevarían a otros niveles de comprensión. Pues en obras como *Manifiesto Ciborg* (1985) llevará estas consideraciones a otras instancias al proponer conceptos como el de la máquina precibernetica. Un concepto que busca explicar cómo en el pasado ciertas máquinas, antes de la llegada de máquinas más sofisticadas, funcionaban con el ser humano, pero sin un nivel de ensamble tan profundo, dado que muchas máquinas del pasado aún no estaban hechas para ser fusionadas con el ser humano como hoy en día se da, o como el ciborg que postula ella en su escrito, una combinación entre lo orgánico y lo artificial de manera cibernética y simultánea.

No obstante, para comprender mejor esta relación, es importante llegar a corrientes de pensamiento más sólidas que expliquen mejor el por qué de estas relaciones entre el humano y la tecnología. Y es que, corrientes como la que proponen Andy Clark y Charlmers (1998) en su escrito de la "Mente Extendida", explican mejor dichas relaciones.

En dicho escrito los autores exponen la mente extendida mediante tres puntos esenciales para comprender cómo la mente, entendida como el ensamble entre cuerpo y cerebro con la finalidad de comprender e interpretar el mundo; no es solamente este mero ensamble entre cuerpo y cerebro, sino que también se interconecta con el entorno. Es decir, que la mente va más allá del cuerpo y del cerebro, porque se puede extrapolar a otros objetos. Para ello desta-

can tres puntos esenciales: primero la “paridad funcional” que es comprender que si un objeto externo cumple con una función equivalente a un proceso mental interno debe considerársele parte del sistema cognitivo, como cuando se requiere de una libreta o del teléfono celular para recordar ciertas cosas, o como cuando se necesita de una prótesis para seguir desenvolviéndose en el mundo. Lo segundo es el “acoplamiento dinámico”, es decir: para que algo externo al cuerpo humano forme parte de la mente extendida debe estar acoplado al usuario de manera confiable y accesible. Por ejemplo, el reloj o teléfono inteligentes, cuando se usan regularmente para calcular, investigar, comunicarse y demás, está ocupando un lugar importante al momento de estar integrado en funciones esenciales como las dichas. Por tercer punto está el “no privilegiar lo biológico”: y es que para Clark encasillarse en los meros procesos biológicos en cierta medida es limitarse, también hay que analizar cómo los sistemas externos pueden llegar a ser tan esenciales para los seres humanos como los internos en el cráneo o en el cuerpo. Dicho lo anterior, la mente, para Clark funciona como una especie de código abierto que va más allá de las limitaciones circunstanciales en las que empezó la programación. De este modo, la programación no es solamente lo que empezó siendo, sino que puede ser mucho más dependiendo de lo que logre adaptar de su entorno. De la misma forma funciona la mente del ser humano, la cual no es un código cerrado que es concretamente siempre la misma cosa, sino que es un fenómeno que con el paso del tiempo va mejorando sus capacidades mediante la implementación de otras herramientas o ayudas que va encontrando en el camino.

De este modo, la metodología se dio mediante el estudio de casos como el de Neil Harbison, la primera persona en ser legalmente aceptada por el Reino Unido como el primer ciborg legal de la historia. Neil es el ejemplo de la aceptación concreta de la implementación entre tecnología y organismo. Dado que es una persona que nació con una deficiencia en la vista que no le permitía ver los colores llamada cromatismo. Fue así como, con el paso de los años y de múltiples estudios e ingenios, creó una antena que conectó a su cuerpo con el fin de poder percibir los colores. Sin embargo, no solo le ayudó a percibir los colores que antes no veía, ahora ve más colores de los que usualmente vería un ser humano y escucha una amplitud de frecuencias mucho mayor gracias a la integración de su Exoórgano al cuerpo, el cual ahora le ha ayudado a percibir y experimentar el mundo de otra manera posible.

En muchas de sus entrevistas, como por ejemplo la hecha en el medio de difusión tecnológica One en el año 2016, donde expresó que “no lleva ni tiene tecnología, es tecnología”, de este modo deja claro que su Exoórgano no es una herramienta, una prótesis o un mero accesorio, sino que esta es parte de sí, es un órgano tan importante como la vista, el olfato, la audición, etc., que le permite ser en el mundo de una mejor manera. El caos de Neil es uno de los primeros para examinar cómo existen personas que realmente denuncian cómo la integración de tecnologías en el cuerpo es todo un tabú y aún una problemática social difícil de discutir.

Un segundo caso es el de Carla Maronda, una mujer de origen español la cual a raíz de un mal procedimiento quirúrgico terminó desarrollando una infección que se llevó sus cuatro extremidades, piernas y brazos. Luego de dicha experiencia ella ha tenido la oportunidad de reemplazar esos órganos del cuerpo perdidos por prótesis más avanzadas de piernas y brazos con el fin de volver a tener un poco de “normalidad” en su vida. De dicho caso se pueden rescatar problemáticas a discutir que ha puesto esta autora sobre la mesa en entrevistas como el Podcast con Jordi Wild (2025); en el que narra su proceso de aceptación dado que no es fácil para un cuerpo orgánico integrar en su sistema un cuerpo sintético o artificial, el nivel de dependencia que realmente hay inmerso en una prótesis y por último, la cantidad de problemas que hay para poder adquirir exoórganos mucho más avanzados como prótesis de brazos biónicos. De hecho, en cada país o región hay instituciones encargadas de regular y aprobar el uso e integración de estos objetos tecnológicos. Es decir, que no todos los exoórganos pueden ser usados libremente, sino que tienen implicaciones mucho más problemáticas, dado que la mayoría de las prótesis no solo regulan o reemplazan, sino que aumentan las capacidades de alguna forma. Y el hecho de llevar brazos biónicos a un aeropuerto hacen de una prótesis un arma mortal para muchas instituciones que se preocupan por la integridad de los demás.

Finalmente se entrevistó a una profesora egresada de la UPNC llamada Paula Rivera, la cual sufrió un accidente en el cual perdió la pierna derecha. En medio de la entrevista ella narró el difícil proceso de adaptación, pues “volver a caminar con un objeto ajeno al cuerpo no es algo fácil”, de hecho, Paula tuvo un proceso de tres años para poder adquirir un equilibrio, en sus palabras, “decente” para caminar, dado que muchas veces se cayó aprendiendo a acoplarse a su Exoórgano. Pero no solo eso, Paula también esclareció como los exoórganos son una elección. Pues no todos están de acuerdo con tener una prótesis de pierna, cuando pierden una pierna, por ejemplo. Otros deciden si mejor adquirir la compañía de una silla de ruedas, unas muletas o simplemente no volver a intentar desplazarse, en casos extremos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De dichos análisis de casos se extrajeron diversos resultados. En principio, que la resignificación de la comprensión entre la relación humano-tecnología hoy en día es más que justa y necesaria para comprender nuevas formas y modos de existencia que aún son fáciles de aceptar, pero que gracias a los avances tecnológicos se están dando con mayor cotidianidad de lo esperado.

En segunda medida, que es importante empezar a discutir más a profundidad la des-satanización de los ciborgs. Es decir, de las personas que han logrado integrar objetos tecnológicos a su cuerpo. Dado que, al menos hasta ahora, muchos de estos ejemplos de vida se han dado no por gusto a modificar su cuerpo, sino para enfrentar ciertas necesidades y condiciones poco favorables que podrían ser más óptimas con la ayuda de exoórganos.

En tercera medida, que hoy en día la sociedad está mucho más avanzada en el ámbito tecnológico y que por ello es necesario resignificar las formas de relacionarse con la tecnología, pero con el fin de analizar y cuestionar críticamente el por qué esto se está dando, ¿Por qué hoy en día la mayoría de las personas puede tener hasta un exoórgano?

CONCLUSIONES

Finalmente, este trabajo llevó a otras posturas críticas sobre el propio trabajo. Como por ejemplo examinar otras miradas para explicar el por qué se dan los exoórganos. En principio, se dan gracias a fenómenos como el capacitismo, los exoórganos no nacen a causa del altruismo o la filantropía, sino que se dan a causa de la necesidad de que los seres humanos puedan continuar aportándole al sistema, pagando impuestos, trabajando, entre otros. Una segunda crítica para problematizar es que muchos de los exoórganos, aún a estas instancias de la historia, pueden ser más un privilegio que cualquier otra cosa, pues no todos pueden pagar un teléfono celular, un diente postizo, un órgano artificial o un brazo robótico, incluso en Colombia aún es muy difícil que una EPS (institución médica encargada de regular la salud de los pacientes Colombianos) le done a todas las personas con discapacidad, en una pierna, un brazo, en un oído, entre otros, un Exoórgano, de hecho es más un lujo que una oportunidad. Esto podría hacer pensar en otros temas como el biopoder por ejemplo. Pero para finalizar mi mayor conclusión es que es importante compartir este concepto con el mundo para hacer pensar a los demás críticamente sobre los avances tecnológicos, las nuevas formas de relación con el mundo y finalmente el hecho de que estamos finalizando una era histórica y empezando una nueva. El fin de la era preciborg, para empezar una nueva era, la era ciborg.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Epicuro. (1997). *Sobre el placer y la felicidad* (M. D. Boeri, Trad.). Editorial Losada. (Trabajo original publicado ca. siglo IV a.C.)
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos*. Prometeo Libros.
- Haraway, D. (1995). Manifiesto cyborg (pp. 251-311). Editorial Cátedra.
- Harbisson, N. (2016). *Entrevista en One*. Medio de difusión tecnológica One.
- Maronda, C. (2025). *Entrevista en el Podcast de Jordi Wild* (Episodio 309).
- Rivera, P. (2025). *Entrevista sobre adaptación a prótesis* [Comunicación personal].

DESAFÍOS ÉTICOS Y JURÍDICOS DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL E INDUSTRIAL GENERADA CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL: IMPLICACIONES EN LA EDUCACIÓN Y LA CIENCIA

Clave del trabajo: II_082

Georgina del Carmen Mota Valtierra

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

georgina.mota@uaq.mx

Salvador Ortiz Santos

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

salvador.ortiz@uaq.mx

Ma. Cristina Vázquez Hernández

Tecnológico Nacional de México/IT de Roque

ma.vh@roque.tecnm.mx

José Juan García Balzacar

Universidad Autónoma de Querétaro, Querétaro, México

jGarcía362@alumnos.uaq.mx

RESUMEN

A lo largo de la historia hemos podido observar cómo la ciencia y la tecnología han impactado en diferentes áreas; sin embargo, ningún avance ha permeado con tal magnitud en la sociedad como lo ha hecho la Inteligencia Artificial (IA). Esta situación nos ha hecho cuestionar las implicaciones éticas, sociales, legales, económicas actuales y futuras de su uso.

Cuando hablamos del uso de la IA en la creación de obras artísticas, desarrollos tecnológicos o materiales educativos la historia no es muy diferente, porque incluso su uso en estas áreas nos ha llevado a cuestionar la necesidad de dar nuevos significados a conceptos como autoría, creatividad, titularidad de derechos, entre otros. Así como la necesidad de crear o modificar marcos normativos referentes al otorgamiento de derechos de propiedad intelectual e industrial, uso justo de obras protegidas, entre otros.

En este trabajo se busca abordar los desafíos éticos y jurídicos en el reconocimiento de derechos de autoría de contenidos generados con IA, así como la postura de diferentes

países ante esta situación, con la finalidad de movernos la reflexión y lograr una perspectiva ética y transdisciplinaria que garanticen el uso justo, la transparencia y el fomento de una cultura de integridad académica y científica.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia artificial, propiedad intelectual, ética académica, autoría, integridad científica.

ABSTRACT

Throughout history we have been able to observe how science and technology have impacted different areas; however, no advance has permeated society with such magnitude as Artificial Intelligence (AI) has done. This situation has made us question the ethical, social, legal, economic, current, and future implications of its use.

When we talk about the use of AI in the creation of artistic works, technological developments or educational materials the story is not very different, because even its use in these areas has led us to question the need to give new meanings to concepts such as authorship, creativity, ownership of rights, among others. As well as the need to create or modify regulatory frameworks concerning the granting of intellectual and industrial property rights, fair use of protected works, among others.

This paper seeks to address the ethical and legal challenges in the recognition of authorship rights of content generated with AI, as well as the position of different countries in this situation, in order to move us to reflect and achieve an ethical and transdisciplinary perspective to ensure fair use, transparency and the promotion of a culture of academic and scientific integrity.

KEYWORDS:

Artificial intelligence, intellectual property, academic ethics, authorship, scientific integrity.

INTRODUCCIÓN

Para comenzar este trabajo, es necesario definir algunos conceptos claves que nos ayudaran a contextualizarnos en el tema de la protección de obras artísticas o desarrollos tecnológicos creados por IA. Comenzaremos definiendo el concepto de invención, que de acuerdo con el Instituto Mexicano de Propiedad Intelectual (IMPI) es *“toda creación humana que permite transformar la materia o la energía existente en la naturaleza para el aprovechamiento del*

hombre y satisfacer sus necesidades concretas.”, teniendo algunas excepciones como, principios teóricos y científicos entre otros (Gobierno de México, s.f., p 6). Se establece que el creador o creadores tienen el derecho de recibir el reconocimiento por dicha creación y explotarla de manera exclusiva.

Este organismo reconoce el derecho que tenemos todas las personas de proteger nuestras invenciones, lo cual está establecido dentro de la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencia, tecnología e innovación, donde en sus artículos 1 y 2 establece que de manera individual y/o colectiva toda persona tiene derecho a participar y acceder al progreso humanístico, científico y tecnológico, así como a gozar de sus beneficios sociales, en los términos de esta Ley (DOF, 2023).

La OMPI es el organismo perteneciente de las Naciones Unidas que desde 1883 tras el Convenio de París es la encargada de brindar servicios de protección y promoción de la propiedad intelectual (OMPI, 2025). Esta protección puede darse a través de un registro de patente, derechos de autor, marcas, diseños industriales, indicaciones geográficas y secretos comerciales (OMPI, 2020). Aunque son varias las figuras de protección a las invenciones, en este trabajo nos enfocaremos exclusivamente en las patentes y los modelos de utilidad,

Para que una invención pueda ser protegida a través de una patente la invención debe cumplir con una serie de características como por ejemplo, que sea novedosa, es decir que no haya registro públicos orales o escritos de la técnica utilizada, debe ser resultado de un proceso creativo, es decir que los resultados obtenidos no sea fácilmente deducibles para un especialista en el tema; y finalmente que dicha invención pueda ser producido o utilizado en cualquier actividad económica, eso implica que una idea no puede ser protegida hasta que esta se materializa. Como se mencionó anteriormente, hay invenciones que no pueden ser protegidas, dicha lista la podemos encontrar en el artículo 49 de la Ley Federal de la Propiedad Industrial (IMPI, s. f., pp 6-7; Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020). La protección bajo la figura de modelo de utilidad aplica cuando una invención existente sufre alguna modificación ya sea en el uso, la estructura o forma, dando como resultado una nueva innovación, Dicha invención debe de cumplir con dos características, seguir siendo novedosa y tener una aplicación industrial.

Aunque una patente y un modelo de utilidad tienen enfoques un tanto diferentes, estas dos figuras de protección poseen tres características comunes: La territorialidad, son temporales y otorgan el derecho a la exclusividad (IMPI, 2020, pp 6 - 8).

Otro termino que es necesario definir, es el de derecho de autor, que de acuerdo con la OMPI (2020) es un término jurídico que reconoce el derecho de un autor o autores sobre sus obras artísticas o literarias, dentro de estas obras se incluyen libros, esculturas, música, películas, programas, bases de datos, mapas entre otros.

Por otra parte, la Inteligencia Artificial (IA) de acuerdo con la UNESCO la podemos definir como un conjunto de programas diseñados para procesar grandes cantidades de información con la finalidad de asemejar la inteligencia humana. La IA se divide en varias ramas cada una de ellas con características específicas (UNESCO, 2021).

Aunque es innegable que la IA ha contribuido que el desarrollo científico y tecnológico crezca de manera exponencial, también ha generado grandes controversias en relación con las implicaciones éticas, sociales, ambientales, legales y económicas actuales y futuras. Esto porque en muchos aspectos se considera a la IA una caja negra de la que poco se sabe sobre los datos que se utilizan durante el entrenamiento, el alcance que puede llegar a tener, cómo asegurar que las bases de datos usadas no tienen algún sesgo discriminatorio, cómo asegurar que las bases de datos no utilicen obras protegidas, lo que implicaría que esto infringe la protección de derechos patrimoniales de manera directa o indirecta.

Aunque estas son situaciones o preguntas que es necesario responder, es importante reconocer que algunas de ellas pueden tener mayores afectaciones que otras; por ejemplo, cuando hablamos del área de la ciencia y la tecnología, o en el área de la educación, donde los resultados generados por la IA son la base para la generación de nuevos conocimientos. En estos casos es importante asegurar que la información generada no sea resultado de una alucinación de la IA, que no tenga sesgos raciales, o vulnere derechos morales, legales o económicos durante el proceso de entrenamiento o aplicación.

Cuando nos referimos al uso de la IA para la generación de nuevos contenidos y la posible protección de dichas creaciones, hay diversas posturas, unas de ellas apuntan a que dichas obras deben de gozar de dicha protección, y otras posturas más apuntan a que no debería de ser así, debido a que no son resultado de la creatividad humana, o no tienen la esencia del autor, y finalmente otras posturas apuntan hacia la creación de una normativa donde se resignifiquen nuevos conceptos. Pero los cuestionamientos también mencionan que en caso de que estas obras generadas por IA puedan ser protegidas bajo alguna figura de protección de propiedad intelectual, quién debería ser considerado el autor, la empresa que desarrollo la IA, el programador de la IA, o el usuario final que estableció las especificaciones para la creación de la obra. Para intentar dar respuesta a estas preguntas comenzaremos por mostrar las posturas de diferentes países ante esta situación.

De acuerdo con la guía para el registro de derechos de autor de la Oficina de derechos de Autor de los Estados Unidos de América, USCO por sus siglas en inglés, las obras originales protegidas deben ser resultado de la creatividad humana, y el concepto de autor excluye a los no humanos, por esta razón es que una IA no puede ser considerada un autor. Esta guía también especifica que cuando las obras son generadas con la ayuda de la IA, pero que es demostrable una selección o disposición humana en los elementos de la obra, esta obra puede ser protegida, pero cuando la obra es generada únicamente por la IA, esta protección no es posible. En

relación con el entrenamiento de IA, hay una incertidumbre jurídica sobre si esto vulnera los intereses de los titulares de derechos de obras protegidas; en este sentido la Unión Europea se ha promulgado sobre la necesidad de legislar para poder regular el uso de datos en usados durante el entrenamiento, y con ellos dar la posibilidad de que los titulares de las obras protegidas puedan oponerse al uso indiscriminado de sus obra o el derecho a recibir una remuneración por el uso de las mismas. (USCO, 2023, pp. 2-3). Esta misma postura es compartida por la OMPI, la Unión Europea, y países como Australia, España la mayoría de los países incluyendo a México (Gobierno de México, s. f; OMPI, 2017; OMPI, 2020; Unión Europea, 2024, p 4). En el caso de Hong Kong, la India, Nueva Zelandia y Reino Unido, establece lo siguiente “*En el caso de una obra literaria, dramática, musical o artística generada por computadora, se considerará que el autor es la persona que realiza los arreglos necesarios para la creación de la obra*”. De acuerdo con lo mencionado anteriormente podemos decir que es posible tener la protección de una obra que es generada con el uso de la IA, pero es necesario demostrar que la IA fue usada únicamente como una herramienta, y no como un sustituto de la creación humana.

Otro tema que es importante abordar cuando hablamos de la protección de la propiedad intelectual, es la poca o nula transparencia en los datos usados durante el entrenamiento de estas inteligencias, ya que no es posible determinar si estos datos incluyen obras protegidas, y en qué grado. Un caso reciente es la demanda que entabló Disney y Universal en contra de la empresa que genera imágenes con IA Midjourney, quien utilizó sus imágenes de los personajes de esta compañía, lo que viola la ley de derechos de autor (CNN en Español, 2025). Otro caso que ha generado debate en este tema ocurrió en el 2016, cuando un grupo de museos presentó un proyecto llamado El nuevo Rembrandt, donde se presentó una obra generada por IA, donde la base de datos usada en el entrenamiento contenía obras protegidas de este autor neerlandés del siglo XVII. En este mismo año en un concurso de literario una obra generada por computadora obtuvo el segundo lugar (INDAUTOR, s.f.; OMPI, 2017). Lamentablemente, estos no son los únicos casos, ni serán los últimos, es por esta razón que para poder establecer una adecuada regulación del uso de obras protegidas durante el entrenamiento de la IA, la OMPI realiza sesiones de dialogo entre todos los involucrados con la finalidad de debatir sobre estos temas.

METODOLOGÍA

La metodología usada en esta investigación se basó en una revisión sistemática de literatura científica, la cual fue analizada con un enfoque cualitativo que nos permitiera identificar los principales dilemas éticos, la normativa existente, las posturas de los diferentes países, así como los vacíos legales en relación con la propiedad industrial e intelectual generada con IA en las áreas de la ciencia y la educación.

La información analizada incluyó artículos científicos, conferencias, informes institucionales y documentos normativos de organismos internacionales como la Organización Mundial de propiedad, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico. Y de organismos nacionales como el Instituto Mexicano de Propiedad Industrial (IMPI), y el Diario Oficial de la Federación (DOF). La documentación usada abarca el periodo de 2018 a 2025. Los criterios de búsqueda incluyeron documentación en inglés y español. Las palabras claves usadas durante la búsqueda fueron: Inteligencia artificial, propiedad intelectual, derechos de autor, ética, autoría, patente y modelos de utilidad principalmente.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de un análisis exhaustivo de la documentación, los que se encontró es que a nivel mundial existen principalmente dos posturas en relación con la protección de obras generadas por IA, la adoptada por la OMPI, la Unión Europea, y países como México y Australia es que las obras deben mostrar que existe la intervención humana en el proceso creativo. En caso de que esto no ocurra porque las obras son generadas de manera exclusiva por la IA, dichas obras no pueden gozar de esta protección. Una postura diferente es la que toman países como India, Reino Unido, Irlanda y Nueva Zelanda, donde se establece que los derechos deben otorgados el programador, lo cual se establece en el artículo 9.3 de la Ley de Derecho de Autor.

En relación con el uso de datos usados durante el entrenamiento de estos sistemas inteligentes, no fue posible encontrar una normativa encargada de regular el uso de obras protegidas, sólo se encontraron iniciativas para la regulación.

Cuando trasladamos este tema a la educación, la ciencia y la tecnología, es evidente los dilemas éticos que esto genera, específicamente cuando hablamos de temas de derechos de coautoría, sesgos algorítmicos y apropiación de las grandes compañías de los conocimientos producidos en estas áreas sin una adecuada retribución a los propietarios de dichas obras.

Es urgente crear marcos normativos de propiedad intelectual e industrial desde una perspectiva ética, transdisciplinaria y actualizada, que considere, la protección de los derechos de autor, garantizar un uso justo de dichas obras, y con ello brindar una certeza jurídica de su uso durante el entrenamiento, la transparencia en su uso, fomentar una cultura de integridad científica y académica, brindando las condiciones para alcanzar el principio de justicia que permita una adecuada distribución de los beneficios y fomentar el desarrollo del proceso creativo.

CONCLUSIONES

Aunque es muy sabido que la ciencia y la tecnología avanza más rápido de lo que lo hacen las leyes o regulaciones para su uso, esto ha sido más evidente cuando hablamos de IA, debido a que esta tecnología está presente en prácticamente todos los aspectos de nuestra vida, modi-

ficando aspectos sociales, legales y económicos. Lo que ha abierto la puerta a nuevos dilemas y cuestionamiento que ninguna tecnología del pasado había generado.

Porque siempre se había visto a la tecnología como una herramienta que permitía facilitar o mejorar las actividades realizadas por el hombre. Pero la IA, nos hace considerar si esta tecnología puede sustituir al hombre en acciones que se consideraban exclusivamente de los humanos, como es el proceso creativo.

Ante la pregunta de si una IA puede ser considerada un autor, la mayoría de los países consideran que no debido a que el concepto de autoría está definido por la capacidad humana de expresar creatividad, la intención de crear, y la originalidad, y para poder lograrlo es necesario tener voluntad y conciencia para hacerlo, lo cual no ocurre porque la IA sólo sigue una serie de instrucciones descritas por el programador sin generar una conciencia de lo que se está haciendo, y tampoco hay una voluntad de crear. Por otro lado, una IA, no es un sujeto de derecho al que se le puedan atribuir derechos u obligaciones sobre los beneficios o afectación por las obras o resultados que ella nos brinde. Desde una perspectiva ética, uso de una IA para la creación de obras, demerita el esfuerzo humano, el tiempo y las habilidades requeridas durante el proceso creativo.

Moralmente, el otorgar la protección a obras generadas de manera exclusiva con IA, las cuales son generadas tras la ejecución de un programa cuyo algoritmo es esta establecido, la obra generada no es consecuencia de un proceso creativo, sólo es el resultado técnico de dicha secuencia algorítmica. La cual no representa la esencia o personalidad del autor, ya que el resultado depende del mérito o concepción del programador, las bases de datos usadas, las cuales generalmente son desconocidas por el usuario de la IA.

Sin embargo, cuando las obras que inicialmente son creadas por una IA, pero que posteriormente son moldeadas usando la creatividad humana, puede considerarse como una obra creativa que puede ser protegida por una patente, modelo de utilidad o derechos de autor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CNN en Español. (2025, 11 junio). *Disney y Universal se unen para demandar al generador de fotos por IA Midjourney, alegando infracción de derechos de autor*. CNN en Español.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2020). *Ley Federal de Protección a la Propiedad Industrial*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPPI.pdf>
- Gobierno de México. (s. f.). *Guía de Invenciones*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/700283/Gu_a_de_invenciones_1.pdf
- Instituto Nacional de Derechos de Autor (INDAUTOR). (s.f.). *Inteligencia Artificial y derechos de autor* [PDF]. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://indautor.gob.mx/documentos/notiautor/IA-OMPI.pdf>

- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) (2017, 1 octubre). *La inteligencia artificial y el derecho de autor*. Revista de la OMPI Recuperado de: <https://www.wipo.int/es/web/wipo-magazine/articles/artificial-intelligence-and-copyright-40141>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) (2020). ¿Qué es la propiedad Intelectual? Recuperado de <https://www.wipo.int/es/web/about-ip>
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI). (2025). *Reseña histórica de la OMPI*. Recuperada de <https://www.wipo.int/about-wipo/es/history.html>
- UNESCO. (2021). *Inteligencia Artificial*.
- Unión Europea. (2024). *Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2024, relativo a... Diario Oficial de la Unión Europea*, L 168/1–25. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:L_2024_1689
- USCO. (2023), *Copyright Registration Guidance: Works Containing Material Generated by Artificial Intelligence*. Recuperado de: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefind-mkaj/https://www.copyright.gov/ai/ai_policy_guidance.pdf

SIMULACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LOS RESIDENTES DE LA OOAD NORTE DE LA CIUDAD DE MÉXICO.

Clave del trabajo: II_084

Javier Farfán Cruz ^{1*}

José Elpidio Andrade Pineda ²

Víctor Manuel Camarillo Nava ³

Arián Barrientos Juárez ⁴

Elizabeth López Rojas ⁵

Miriam Ramírez Cortez ⁶

¹⁻⁶ Instituto Mexicano del Seguro Social Órgano de Operación
Administrativa Desconcentrada (OOAD) Norte, Ciudad de México, México,

*correo electrónico autor de correspondencia: docjfar@gmail.com

RESUMEN

De acuerdo con la OMS la principal causa de morbilidad y mortalidad es la enfermedad cardiovascular, para el 2030 accederá a un 23.6%, las estrategias de capacitación basada en tecnologías educativas para la formación de competencias. El objetivo es la Integración del aprendizaje basada en ambientes de Simulación en el aprendizaje de la salud en la OOAD norte de la Ciudad de México. Derivado de los anteriores la Red de investigación RIES se ha integrado en diferentes protocolos de investigación que han sido registrados en el comité de ética e investigación con temas capacitación en reanimación cardiovascular, evaluación de habilidades digitales las más estadísticamente significativas fueron el uso de Zoom y CANVA. De acuerdo con la evaluación de las habilidades y actitudes el 74.5 % dentro de los niveles avanzado a experto. Las *habilidades de experto en el uso de las tecnologías* correspondiendo a una X^2 ($p = 0.03$).

PALABRAS CLAVE:

Habilidades digitales¹, tecnologías de la comunicación², residentes³.

ABSTRACT

According to the WHO, the main cause of morbidity and mortality is cardiovascular disease. By 2030, 23.6% will access training strategies based on educational technologies for

the development of competencies. The objective is the integration of learning based on simulation environments in health learning in the northern OOAD of Mexico City. Derived from the above, the RIES research network has been integrated into different research protocols that have been registered with the ethics and research committee with topics such as cardiovascular resuscitation training and digital skills evaluation. The most statistically significant were the use of Zoom and CANVA. According to the evaluation of skills and attitudes, 74.5% within the advanced to expert levels. Expert skills in the use of technologies correspond to an X2 ($p = 0.03$).

KEYWORDS:

Digital skills¹, communication technologies², residents³.

INTRODUCCIÓN

Las enfermedades cardiovasculares son la principal causa de defunción en más de 17,9 millones de personas cada año (*Enfermedades cardiovasculares*, s. f.), de acuerdo con los factores son la edad, el área geográfica, el sexo, consumo de tabaco, alcohol, actividad insuficiente (*La Carga de Enfermedades Cardiovasculares - OPS/OMS / Organización Panamericana de la Salud*, s. f.). Derivado de lo anterior la encuesta de la Federación Mundial de Cardiología recomienda incluir la prevención de las enfermedades basada en sus factores de riesgo, así como el introducir la innovación de la educación en l nuevas generaciones de médicos. («Control y prevención de las enfermedades cardiovasculares en el mundo», 2004).

Derivado de lo anterior

El incluir en la planeación de los programas operáticos de las residencias médicas(2510-003-019-2023.pdf, s. f.) se incluye dentro de las principales causas de muerte en el mundo, el reconocimiento de las bases desde la prevención de los factores de riesgo, así como en la planeación de la identificación de forma temprana, tratamiento farmacológico y no farmacológico desde el primer nivel de atención, basada en las guías de las líneas de acción del grupo multidisciplinario para fomentar acciones de calidad.(02-pai-hipertension-arterial-sistematica.pdf, s. f.)

En México dentro de las 5 principales defunciones son las enfermedades cardiacas con 189210 durante el 2023 (*Estadísticas de Defunciones Registradas (EDR) 2023*, 2024) en comparación con las 144925 presentadas en el 2024 (*EDR_RR_En-sep2024.pdf*, s. f.) derivado de lo anterior es importante la capacitación del talento humano que estará en la atención de los pacientes.

Derivado de lo anterior es importante identificar las bases de las guías de atención cardiovascular de emergencias de la American Heart Asociación donde se prioriza por pasos de

manejo para iniciar la estabilización del paciente. (*hghlghts_2020eccguidelines_spanish.pdf*, s. f.)

La reanimación cardiovascular en simulación con maniquís al realizarlo en ambientes académicos controlados, en diferentes estudios de evaluación como es la estandarización de las compresiones con uno o dos reanimadores, recomiendan la colocación de la mano izquierda hacia abajo y el borde inferior de la mano en el extremo inferior del esternón para optimizar la comprensión torácica. (Usawasuraiin et al., 2022)

El conjugar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de los residentes como innovación educativa como un instrumento de cambio, impacta en lo positivo como parte del currículo para el mejoramiento del aprendizaje. (González-Flores & Luz, 2019). Las herramientas que les permite acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos como parte de la transformación digital en el aprendizaje significativo. (Coordinadores et al., 2021)

Las TIC, tienen un rol importante en la economía y sociedad el uso de tecnologías en grupos pequeños como son los ambientes basados en simulación clínica existen beneficios de un enfoque híbrido de educación presencial y en línea (Donkin et al., 2023).

La digitalización en la práctica médica tiene implicaciones en la mejora de la atención a pacientes, la promoción de la medicina preventiva, e incluyen habilidades del saber ser, conocer, convivir, comunicar además de la resolución de los problemas e integrar su metacognición. (Amlaev & Bakunts, 2022)

METODOLOGÍA

Se realizaron diferentes protocolos de estudios en la red de investigación del órgano de Operación Administrativa Desconcentrada, Norte de la Ciudad de México, Con la visión de atender las diferentes áreas de oportunidad de la formación de los residentes de medicina para la formación de calidad de las habilidades y competencias en los diferentes contextos que se les presentan derivado de lo anterior se integran el protocolo de efectividad de una intervención educativa en Reanimación Cardiopulmonar en los médicos de base, enfermería y residentes con sede en la UMFF N 94, de la misma manera la identificación de las habilidades y competencias en el uso de las TIC en los residentes.

Los protocolos fueron registrados en el comité de ética y de investigación basados en la declaración de Helsinki (*Declaración de Helsinki Brasil - Declaración de Helsinki de la AMM Principios éticos para las*, s. f.), así como la ley general de Salud en Materia de Investigación (*Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*, s. f.), cada uno de los participantes firmaron su carta de consentimiento informado como lo describe el manual de Procedimientos de los comités de investigación en el IMSS. (*2810-003-002.pdf*, s. f.)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se integro el primer proyecto de RCP en donde se evaluó la toma de decisiones acorde a una lista de cotejo de acuerdo con el proceso de activación y evaluación inicial, el uso de el DEA, el inicio del proceso de ciclos de la reanimación cardiopulmonar con un reanimador y con dos, la secuencia a seguir se obtuvo una aprobación mayor del 80%. De acuerdo con la evaluación de las habilidades del uso de las tecnologías en las directrices donde se evaluó el procesamiento y administración de la información, búsqueda, y validación de la información, comunicación y colaboración, así como la seguridad en el uso de la navegación por internet, en cada una de las secciones se muestran imágenes junto con los reactivos que les acerca a la identificación de áreas o herramientas para la resolución de los diferentes contextos integrados. De las 13 sedes participaron ingresaron 153 residentes que integraron los criterios de inclusión, la edad media fue de 26 años ($DE \pm 3.87$), de los cuales 102 (66.7 %) eran del sexo femenino; el 64.1% (98), eran residentes de la especialidad en Medicina familiar, el 83% (127) cursaron su bachillerato en una escuela pública.

Tabla 1

Frecuencia del sexo de los participantes en el protocolo Habilidades y actitudes digitales de los residentes de primer ingreso a especialidades médicas.

	Frecuencia	Porcentaje
Femenino.	102	66.7
Masculino.	51	33.3
Total	153	100.0

Datos obtenidos de acuerdo con los datos obtenidos de la plataforma del protocolo de Habilidades y actitudes digitales de los residentes de primer ingreso a especialidades médicas.

Los residentes cuentan con el antecedente de haber cursado la licenciatura en una facultad /escuela de medicina como factor no significativo para la adquisición de habilidades tecnológicas.

Tabla 2

Residentes que estudian y trabajan y que participantes en el protocolo Habilidades y actitudes digitales de los residentes de primer ingreso a especialidades médicas.

	Frecuencia	Porcentaje
Cursaron la licenciatura en una escuela /facultad de medicina privada	26	17.0
Cursaron la licenciatura en una escuela / facultad de medicina pública	127	83.0
Total	153	100.0

Datos obtenidos de acuerdo con los datos obtenidos de la plataforma del protocolo de Habilidades y actitudes digitales de los residentes de primer ingreso a especialidades médicas

De acuerdo con los antecedentes de contar con tecnologías extrainstitucionales el 52.3%, cuentan con conexión a internet estable, el tiempo invertido por los residentes al día de internet fue en el rango de 1 a 3 horas (41.8%).

Tabla 3

Residentes de acuerdo con la especialidad de residencias médicas y que participan en el protocolo Habilidades y actitudes digitales de los residentes de primer ingreso a especialidades médicas

Especialidad	Cinta estilo Karate				Total
	Azul	Blanca	Naranja	Negra	
Cirugía General	7	2	1	2	12
Epidemiología	2	0	0	1	3
Ginecología Y Obstetricia	3	1	1	7	12
Medicina Familiar	63	1	26	12	102
Medicina Interna	3	1	2	2	8
Urgencias Médico Quirúrgicas	11	0	4	1	16
Total	89	5	34	25	153

De acuerdo con la clasificación de los puntajes obtenidos de acuerdo con las habilidades tecnológicas en los residentes se describen en la tabla 1 va de lo básico como cinta blanca al avanzado con cinta negra.

CONCLUSIÓN

Derivado de lo anterior, los residentes se encuentran dentro de los niveles avanzado a experto y se relacionan de acuerdo con la especialidad médica. De acuerdo con la intervención de la reanimación cardiopulmonar los participantes aprobaron en más del 80 por ciento acorde a la evaluación de los casos clínicos estructurados. La línea de acción en los proyectos de investigación del RIES es continuar con la implementación de la integración de las TIC y los casos clínicos para el aprendizaje significativo en ambientes controlados y amigables que les permitan a los participantes la formación en sus competencias con calidad.

La información nos ayudará a integrar la incorporación de estrategias de gestión en los contenidos educativos para la integración de la alfabetización tecnológica en las sedes de residencias médicas. Los investigadores no tenemos conflicto de intereses en el presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 02-pai-hipertension-arterial-sistemica.pdf*. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de <https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/profesionalesSalud/investigacionSalud/historico/programas/02-pai-hipertension-arterial-sistemica.pdf>
- 2510-003-019-2023.pdf*. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de https://educacionensalud.imss.gob.mx/ces_wp/wp-content/uploads/2023/03/2510-003-019-2023.pdf
- 2810-003-002.pdf*. (s. f.). Recuperado 10 de mayo de 2022, de <https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/profesionalesSalud/investigacionSalud/normatividadInst/2810-003-002.pdf>

- Amlaev, K. R., & Bakunts, S. A. (2022). The information communication technologies in medicine. *Problemy Sotsial'noi Gigieny, Zdravookhraneniia I Istorii Meditsiny*, 30(4), 629-638. <https://doi.org/10.32687/0869-866X-2022-30-4-629-638>
- Control y prevención de las enfermedades cardiovasculares en el mundo. (2004). *Revista Española de Cardiología*, 57(6), 487-494. <https://doi.org/10.1157/13062913>
- Coordinadores, Pérez-Rodríguez, M. M., Carvajal, V. D., & Díaz, A. C. (2021). MEDICINA DIGITAL: NUEVOS CÓDIGOS DE COMUNICACIÓN / Fecha límite: 31 de mayo 2021. *Revista de Comunicación y Salud*, 11. <https://www.revistadecomunicacionysalud.es/index.php/rcys/article/view/292>
- Declaración de Helsinki Brasil—Declaración de Helsinki de la AMM Principios éticos para las.* (s. f.). StuDocu. Recuperado 18 de abril de 2022, de <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-de-guanajuato/bioetica/declaracion-de-helsinki-brasil/23728943>
- Donkin, R., Yule, H., & Fyfe, T. (2023). Online case-based learning in medical education: A scoping review. *BMC Medical Education*, 23, 564. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04520-w>
- EDR_RR_En-sep2024.pdf.* (s. f.). Recuperado 17 de julio de 2025, de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2025/edr/EDR_RR_En-sep2024.pdf
- Enfermedades cardiovasculares.* (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de <https://www.who.int/es/health-topics/cardiovascular-diseases>
- Estadísticas de Defunciones Registradas (EDR) 2023.* (2024).
- González-Flores, P., & Luz, V. L. de la. (2019). La transformación de la educación médica en el último siglo: Innovaciones curriculares y didácticas (parte 1). *Investigación en Educación Médica*, 8(30), Article 30. <https://doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2019.30.18165>
- Hghlghts_2020eccguidelines_spanish.pdf.* (s. f.). Recuperado 17 de julio de 2025, de https://cpr.heart.org/-/media/cpr-files/cpr-guidelines-files/highlights/hghlghts_2020eccguidelines_spanish.pdf
- La Carga de Enfermedades Cardiovasculares—OPS/OMS / Organización Panamericana de la Salud.* (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de <https://www.paho.org/es/enlace/carga-enfermedades-cardiovasculares>
- Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud.* (s. f.). 31.
- Usawasuraiin, P., Wittayachamnankul, B., Chenthanakij, B., Euathrongchit, J., Phinyo, P., & Tangsuwanaruk, T. (2022). Optimal Landmark for Chest Compressions during Cardiopulmonary Resuscitation Derived from a Chest Computed Tomography in Arms-Down Position. *Journal of Cardiovascular Development and Disease*, 9(4), 100. <https://doi.org/10.3390/jcdd9040100>

EL OLVIDO DEL CUERPO: UN DESAFÍO EN LA NATURALEZA DE LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Clave del trabajo: II_086

Jean Paul Camilo Samper Duarte*

¹Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

*correo electrónico: camilosampe68@gmail.com

RESUMEN

El sistema educativo contemporáneo hace uso de la ética y sus herramientas, pero su enseñanza termina por desvincularse del contexto pedagógico, tanto para quien imparte conocimientos como para quien los recibe. Esto ocurre porque asumir una responsabilidad y consideración con el otro y su cuerpo ha pasado de ser un hecho desmoralizante a convertirse en una cuestión política. Como consecuencia, se produce una ruptura del sistema ético y una desconexión de los sujetos con las herramientas que este busca ofrecer. Por ello, mediante una metodología hermenéutica, entre pedagogías transgresoras y el olvido del cuerpo, se propone analizar cómo este es marginado en la enseñanza de la ética, que tiende a centrarse en la mera teorización, dejando de lado su dimensión corporal. Así, se construye un pensamiento situado del cuerpo para encarnar los problemas éticos y morales que atraviesan la sociedad.

ABSTRACT

The contemporary educational system incorporates ethics and its tools, yet teaching often becomes detached from the pedagogical context both for those who teach and those who learn. The reason for the shift is that taking responsibility for and consideration of others and their bodies has gone from being a demoralizing fact to becoming a political issue. As a result, there is a rupture in the ethical system and a disconnection between individuals and the tools that ethics seeks to provide. Through a hermeneutic methodology, engaging with concepts from transgressive pedagogies and the neglect of the body, this work aims to analyze how the body is marginalized in the teaching of ethics, which tends to focus solely on theorization, overlooking its embodied dimension. Thus, a situated understanding of the body is constructed, allowing ethical and moral issues in society to be embodied and critically addressed.

PALABRAS CLAVE:

Ética, cuerpo, pedagogía.

KEYWORDS:

Ethics, Body, Pedagogy.

INTRODUCCIÓN

El cuidado corporal desplazado

En el fenómeno educativo, pareciera que se tiene en cuenta al sujeto y a su cuerpo para la implementación de conocimientos en el ejercicio de enseñar. La enseñanza de la ética en lo contemporáneo especialmente en las aulas está dejando de lado la atención de corporizar al sujeto en estos espacios, más bien solo trabaja con este la racionalización de sus mecanismos y la forma en que pueden aplicarlos. Esto es una problemática pedagógica porque no se trabaja lo suficiente en explorar herramientas o didácticas pedagógicas que favorezcan la conexión de la ética con la razón y el cuerpo, por ejemplo, cuando la enseñanza de la ética entra en contacto con el cuerpo del sujeto, se presupone que este puede sistematizar los resultados que imparte. Se da por hecho que la ética es aquella que más piensa en el sujeto y en sus acciones sobre el mundo, porque analiza lo bueno y lo malo de este y para este, así como el impacto de sus decisiones y su vivencia en el campo social. Profundizar e ir más allá de la generalidad sobre cómo esto ocurre, y cómo se percibe de manera positiva, especialmente en las aulas y en el ejercicio docente, es el sentido de esta ponencia. Se habla de la ética y su enseñanza para reflexionar y abordar conceptos en un espacio significativo, ya sea individual o social. Pero en el aula cuando se enseña por medio de la ética sin darse cuenta en muchas ocasiones se omite la corporalidad y el cuerpo queda excluido de ese espacio. Por lo tanto, el cuerpo, sus emociones, sentidos y afectos, se opacan y marginan. En el aula, la ética queda reducida a una mera racionalización, y se produce una descorporización entre los sujetos. Verdaderamente, no hay una ética de la responsabilidad con el otro. Más allá del olvido del cuerpo, el sistema ético presenta incisiones que deben ser curadas. Esto se logra al pensar el cuerpo de manera situada, al no olvidarlo, al dejarse afectar por el otro sin ver límites, para así poder relacionar e intercambiar emociones y afectos.

No se puede trabajar bajo las lógicas de una ética que excluye al cuerpo, cuando pretende que sus metodologías se apliquen en él y que, a su vez, este las aplique sobre otros cuerpos. Dicho trabajo ético, que se estructura sobre lo que está bien o mal, comienza en las aulas de forma más concreta, es decir, de una manera más determinada y reflexiva. Sin embargo, resulta paradójico que las pasiones y emociones que surgen en las relaciones educativas no sean tomadas en cuenta, primero, por la limitación política de no transgredir ciertos muros que

socialmente no deben escalar ni cruzarse; segundo, porque lo que expresa un cuerpo suele interpretarse de forma superficial, reduciendo la otredad y sus manifestaciones corporales a lo meramente individual o privado, debido a la falta de comprensión de cómo interactuar con algo tan vital; y tercero, porque surge un problema epistemológico al pensar cómo se teoriza sobre las emociones en el aula. Todo esto lleva a que el sistema ético se aplique, en primera instancia, de forma puramente racional. “Para que la alteridad se produzca en el ser hace falta un pensamiento y un Yo” (Levinas, 2002, p.63).

METODOLOGÍA

A partir de una metodología hermenéutica, que permite tener una comprensión conceptual más amplia, se hará un rastreo de conceptos claves basándose en los textos sobre educación y pedagogías trasgresoras con autoras como, bell hooks, Valeria Flores las cuales han trabajado de manera profunda el pensar a el otro dentro del campo educativo, la responsabilidad de la otredad por su corporización y la producción de pensamientos sobre nuevas y diferentes pedagogías para trabajarlas en las aulas y como estas pueden ser productivas para la enseñanza en este caso de la ética.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La relación erótica con el cuerpo en el aula

Bell Hooks, en su ensayo *Eros, erotismo y proceso pedagógico*, plantea la necesidad de hablar sobre la producción del eros y de lo erótico que se genera en las aulas, en relación con los sujetos y sus cuerpos, y que esto no sea negado. Se replantea que, cuando pensamos la separación entre cuerpo y mente en ese espacio, surge una problemática que, como veníamos mencionando, desvincula la producción de conocimiento de los sujetos con sus cuerpos. El cuerpo se olvida, y de entrada se normaliza que, para habitar esos espacios, solo debe usarse la razón y la mente.

“Más allá del campo del pensamiento crítico, es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula enteras y no como espíritus descorporizados” (Hooks, 2016, p. 5).

Un espíritu corporizado es aquel que puede crear esa pasión y deseo por sí mismo y con los demás, ya que encarna todo ese cúmulo de experiencias que se encuentran atrapadas, y que muchas veces, cuando se restringen las relaciones con el otro, se desplazan a otro espacio.

La importancia de esta relación erótica surge en los campos educativos precisamente porque se tiene presente al otro, y porque lo que este expresa sus pasiones y deseos, también construye conocimientos en la medida en que se trabajan con ellos. El cuerpo no se cuestiona habitualmente en lo referente a la enseñanza: inicialmente, no se piensa que hay un cuerpo en ese espacio, y por ende, muchas veces este no entra en la aplicación de lo aprendido.

La ética carece de estrategias para trabajar con él. En este caso, en las aulas, el cuerpo y su relación con el erotismo son censurados políticamente. Al docente se le indica que no puede permitirse hacer uso de ese eros porque no debe traspasar límites con otro cuerpo, lo que genera un panorama meramente sexualizador. Por otra parte, al alumno aún hoy se le recalca, de manera sesgada, que su cuerpo no debe involucrarse en prácticas que impliquen contacto. Por pensar que un contacto con las emociones del otro es algo ilegal, los cuerpos se separan de la razón en relación con la enseñanza.

“La represión y la negación hacen que sea posible que olvidemos y luego tratemos desesperadamente de recuperarnos a nosotros mismos, nuestros sentimientos, nuestras pasiones, en algún lugar privado después de la clase” (Hooks, 2016, p. 4).

Es por esto que se trae a colación el concepto de erotismo pedagógico de Hooks, que cuestiona esa separación, el hecho de no poder estar en contacto con el otro y, de igual manera, que el cuerpo sea olvidado. ¿Por qué se debe suprimir la corporalidad sensible de los cuerpos en las aulas?

Esta pregunta se presenta a raíz del miedo de los sujetos a mantener una relación de afecto constante con el otro. Cuando, en el aula, la teorización, en este caso, de la ética, queda en un plano idealista, el cuerpo se descontextualiza de la realidad en la que podría aplicar ese conocimiento producido. Esto ocurre porque no se está vivenciando, no se están sintiendo esos pensamientos.

“Comprender que el eros es una fuerza que intensifica nuestro esfuerzo de autorrealización, que puede aportar una base epistemológica que nos permita explicar cómo conocemos aquello que conocemos, posibilita que tanto profesores como estudiantes usemos esa energía en el contexto del aula de formas tales que fortalezcan el debate y estimulen la imaginación crítica” (Hooks, 2016, p. 7).

Reconocer la importancia de las pasiones es comprender que se genera un amor: un amor por el conocimiento y por toda idea que surja desde allí. Desde el erotismo, este amor con el otro logra ser inspirador en esa relación pedagógica, para la aplicabilidad de una ética en un cuerpo capaz de ser receptor de los problemas, que, como fin último, aprende a discernir. Se trata de eliminar la separación entre interioridad y exterioridad, y en ese compromiso mutuo, desafiarse a generar en la educación una relación auténtica, donde cada sujeto, con su cuerpo, se defina a sí mismo.

La importancia del dejarse afectar

La importancia de trabajar el concepto del afecto y su reflexión sobre el daño ayuda a abordar de mejor manera en cómo el cuerpo no solo no se debe olvidar sino debe ser afectado y como puede este afectarse desde esa transgresión de los supuestos temerarios sobre el contacto y la aflicción de la corporalidad hace que no se descuide el trato con el otro y su cuerpo puesto

en escena, por lo que la reflexión sobre el afecto se analizara desde el ensayo de Valeria Flores *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: Reflexiones sobre el daño*.

Pensar en el afecto es cuestionarse e investigar sobre las normativas que se naturalizan en los espacios académicos las cuales moldean la forma de pensar el cuerpo y al sujeto que participa con este. Se genera una sola forma en que es autorizada utilizar el cuerpo en aula: cada sujeto en su debido espacio, los maestros al frente de los estudiantes enseñando un currículum donde los resultados de este se basan en lo que es capaz de producir su racionalidad. El dejarse afectar valida una forma pedagógica en donde los afectos que no son habituales como la vergüenza o el asco son necesarios para una completitud del sujeto con lo que puede reflexionar en su mundo exterior, necesario porque puede entrar en relación desde la infancia hasta la adultez. “repensar una poética del daño como constituyente de nuestros cuerpos y también la herida del porvenir” (Flores, 2015, p.17). cuando se trabaja con un estudiante no se sitúa su cuerpo y no se está atento a que este es susceptible al daño o que vive y experimenta el daño, dolor, es una forma de jerarquizar la mente sobre el cuerpo. En el ejercicio de enseñanza no se toma en serio a las manifestaciones de la corporalidad ¿acaso de que sirve que se tenga presente lo que al otro le afecta para la elaboración de aprendizaje estando en el aula?

Este concepto pedagógico busca una forma de estudiar al fenómeno educativo que excluye al cuerpo para así poder reivindicar herramientas que permitan incluir al cuerpo y lo que se tiene por negativo de sus dolores y daños que fluyen si o si en estos espacios pero que no se trabajan. Mas que un medio es una condición de posibilidad para poder lograr una interpretación mejor del sujeto utilizando su corporalidad. El afectarse es también poder leer al otro, encarnar y encarar una responsabilidad ética de sus emociones, sentimientos, afectos y lenguaje con el que construye pensamientos que se transmiten entre sí. El dejarse afectar pone sobre la mesa la manera en que hay una descorporización marginal y represiva en las aulas, porque el afecto al estudiar y trabajar con el cuerpo evidencia que no solo se alcanza una autodeterminación corporal sino, además, sexual, relacional y lingüística.

“los afectos son un problema de conducta ética, tienen que ver con el deseo y requieren un compromiso político y poético. [...] una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal. (Flores, 2015, p.23).

En este sentido el afecto se expande para superar ese reto dentro de la ética que se ha venido planteando a lo largo de esta ponencia, que es la no memorización de la existencia del cuerpo. Donde el dejarse afectar sustenta la generación de saberes del cuerpo y entre cuerpos por medio de la pedagogía.

La ética necesita un pensamiento pedagógico como el que logran los trabajos de la pedagogía crítica feminista, presentes en este escrito: una pedagogía transgresora. Eso es precisamente lo que se quiere mostrar en esta ponencia. Referente a la llamada pedagogía trans-

gresora, esta es una práctica que emerge de múltiples maneras en el campo de la educación, para darle importancia a la enseñanza y a la educación afectiva y del cuidado de los sujetos en relación con sus cuerpos y con las relaciones que nacen de ellas. El transgredir busca contrarrestar de una manera crítica los límites tradicionales de educar en lo contemporáneo, que alinean al cuerpo y a los sujetos, formas que permanecen como rezagos de la modernidad, evidentes en los procesos de formación en América Latina. Un ejemplo de ello es la forma occidental en que se enseña ética actualmente en las instituciones, donde prevalece su teorización por encima de su vivencia. Esto es una apuesta a que, con este tipo de pedagogías transgresoras, se resista a la división mente cuerpo. Muestra a los sujetos que pueden existir espacios donde su cuerpo, emociones, afectos y sentimientos entren en una lógica de enseñanza polivalente; es decir, múltiples maneras de aprender que pueden surgir de manera simultánea para aquello que racionalizamos como ética. Pues en muchas ocasiones se habla de la existencia de una ética aplicada, una ética de responsabilidad con el otro, de sentimientos morales. Pero ¿qué tanto logran estos sistemas éticos trabajar y penetrar la corporalidad, para que el cuerpo entienda lo que está aprendiendo? Es por eso que se abre la posibilidad, con estos conceptos pedagógicos, de combinar un lenguaje en la ética que altere y transgreda esas restricciones de la enseñanza referente a los cuerpos, y ver otros modos de vivir, sentir y habitar la corporalidad sensible. El conocimiento determinado que se presupone sobre el cuerpo y el espacio que este ocupa hace que no se piense de manera enfática que, cuando se enseña ética cualquiera que esta sea, el cuerpo no habita y no comprende por completo lo que por su mente está pasando. ¿En la forma de enseñar actual, qué tanto están sintiendo los cuerpos sobre lo que reflexionan? ¿Qué tanto se preocupan los sistemas éticos por el cuerpo cuando enseñan de manera directa?

“sí entendemos el cuidado del otro como una doble necesidad, esto es, la de pensar el otro por sí mismo, en sí mismo y desde sí mismo, y la de establecer relaciones de ética, pues a cada relación de alteridad, a cada conversación, a cada encuentro, todo puede cambiar, todo puede volver a comenzar, todo se hace transformación, todo se recubre de un cierto misterio, todo conduce hacia la llamada de un cierto no-saber” (Skliar, 2001, p.12).

En ese cuidado del otro ese no-saber es el propósito de estas pedagogías emancipatorias para los sujetos, no es una ignorancia sino por el contrario es una condición para que se defina y brote un conocimiento nuevo, corporizado y autorrealizativo. El no-saber abre la posibilidad de que se produzca conocimiento más trasgredido es decir más transformado, pues parte del misterio y de ahí ve los límites a los que llega la comprensión de ese conocimiento y es en ese desafío donde se intenta situar un espacio para hallar significados, como lo es el cuerpo y a la otredad.

Por otra parte la inflicción del afecto en las relaciones sociales hace que se deconstruyen los paradigmas sobre la constitución del cuerpo que se ha tenido tradicionalmente de manera

eurocéntrica en aulas latinoamericanas y tornar a verlo como aquel propio de tener derechos de participación en un espacio donde generalmente se hacina, es decir verlo como aquel que tiene el derecho sin invisibilización de poder materializar sus experiencias en relación con el mundo, donde pensar que esas experiencias no proliferan de manera relativa, sino por el contrario es un flujo de información para los sujetos que es constante y que puede conmover la esperanza de tener presente que las emociones, sentimientos y demás pueden afectar al otro y a sí mismo para la definición de la existencia corporal como asunto sumamente importante en las formas de enseñanza contemporáneas.

El olvido del cuerpo es una problemática que la ética tiene que resolver, pero empezando por ella misma: cerrando las heridas profundas que genera con la enseñanza de sus mecanismos, los cuales dividen la razón del cuerpo. Esto, aparte de ser un problema que, si bien puede considerarse epistemológico, es también moral. Aunque la ética del cuidado ha trabajado sobre estas problemáticas en torno a los vínculos afectivos, no ha sido suficiente para evitar la jerarquización de la razón sobre el cuerpo y los afectos. El cuerpo es una complejidad, un espacio donde no se termina de reconocer por completo lo que exige y lo que constituye en relación con las emociones y los afectos. La sensibilidad no es tenida en cuenta por no ser lo suficientemente legítima, en tanto persiste hoy en día el dualismo: un espacio donde el cuerpo no es incluido para que sus experiencias puedan impactar en la producción y transmisión del conocimiento.

CONCLUSIONES

“la razón es y sólo puede ser esclava de las pasiones y no puede pretender otro oficio más que servir las y obedecerlas” (Hume, 2001, p.303). Tomando esta cita de Hume, referente a la moralidad de los sentimientos, es precisamente eso lo que se concluye en este escrito, que proponer una perspectiva que muestre cómo esas pasiones, emociones, sentimientos y afectos son realmente importantes y de qué manera se manifiestan en el ejercicio de la enseñanza es necesario para una aplicabilidad auténtica en el ejercicio en relación con los cuerpos ¿Cómo se puede contextualizar pedagógicamente al sujeto? Es decir, ¿de qué manera se sitúa su cuerpo en relación con los conceptos que se reflexionan? ¿Cómo se trabaja con el otro? La pedagogía, como disciplina que estudia los fenómenos educativos, puede aportar significativamente a la aplicabilidad de cualquier forma de ética, al establecer vínculos entre el pensamiento y la corporalidad en contextos donde la moral también se expresa a través de los sentimientos, emociones y afectos. En este sentido, se trata de pensar cómo la pedagogía puede generar espacios donde el cuerpo y la razón se articulen, reconociendo la dimensión afectiva que atraviesa toda experiencia ética con el fin de construir un pensamiento situado sobre el otro, su corporalidad y su presencia.

Al analizar la corporización en relación en la enseñanza de la ética se evidencia que existe una condición previa del cuerpo en la generación del pensamiento; es decir, la reflexión no puede surgir sin una sensibilidad encarnada. Esta perspectiva cuestiona cualquier jerarquía que subordine el cuerpo a la razón, y propone reconocer su papel tanto en la construcción del conocimiento como en su aplicación al mundo. Se concluye, además, que si se trabaja desde una concepción que no invisibilice lo que el cuerpo expresa y experimenta, se posibilita una relación genuina entre los sujetos, basada en la capacidad de afectarse mutuamente donde esto permite concebir una ética que no se quede en la racionalización, sino que sea sentida, vivida y practicada desde la corporalidad, dando lugar a un pensamiento encarnado y transformador.

Se pone de manifiesto que este tipo de corrientes pedagógicas permite pensar que, cuando se enseñe o aprenda ética, debe prevalecer también una relación erótica desde una perspectiva de compromiso para experimentar una pasión en conjunto. Una pasión donde lo erótico no se limite a lo sexual, ya que hacerlo traería como consecuencia una alienación del cuerpo, como se ha cuestionado. Por último, se cuestiona que la enseñanza de la ética, al no situar que un cuerpo ocupa un espacio en el aula, deja como efecto que su bienestar esté en peligro y que por el contrario, trabajar desde las perspectivas y enfoques mencionados produce una búsqueda de conocimiento que une teoría y práctica por medio de las pasiones; muestra la importancia del cuerpo y que este puede actuar de manera entera y no dividida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Hooks, b., Britzman, D., & flores, v. (2016). *Pedagogías transgresoras* (g. herczeg, Trad.). Córdoba, Argentina.
- Hume, D. (1739/2001). *Tratado de la naturaleza humana* (Trad. F. Duque). Universidad de Buenos Aires. https://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/034_historia_2/Archivos/Hume_tratado.pdf
- Lévinas, E. (1961). *Totalidad e infinito* (Trad. A. J. López Molina). La Haya: Martinus Nijhoff. <https://archive.org/details/emmanuel-levinas-totalidad-e-infinito-1961>
- Skliar, C., & Foster, R. (2007). *El cuidado del otro*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

RE-EXISTIENDO EN LAS HUERTAS URBANAS: ACCIONES DE EMANCIPACIÓN Y CUIDADO DE LA TIERRA Y LAS COMUNIDADES FRENTE A LA SUBORDINACIÓN NEOLIBERAL DEL ALIMENTO

Clave del trabajo: II_092

Laura Marcela Carreño Barreneche ^{1*}

Helio Andrés Bonilla Velásquez ²

¹ Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

² Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia

*correo electrónico: 1 lcarrenob@unal.edu.co , 2 habonillav@unal.edu.co

RESUMEN

Introducción: En Bogotá, las huertas urbanas comunitarias emergen como formas de resistencia frente a un modelo agroalimentario hegemónico que subordina la biodiversidad, los saberes tradicionales y la autonomía de los pueblos. Estos espacios articulan una praxis política y territorial que defiende la vida, el alimento y lo comunitario. **Metodología:** Este artículo realiza una revisión documental con análisis cualitativo de fuentes académicas, institucionales y periodísticas, sobre dos ejes: el marco ético y las prácticas micropolíticas. **Resultados y discusión:** Las huertas comunitarias en Bogotá encarnan espacios de apropiación territorial orientados por un marco ético centrado en la autonomía, la defensa del bien común y la desmercantilización de la vida. **Conclusiones:** Las huertas comunitarias en Bogotá disputan el sentido del habitar urbano y la producción de lo común. Inscritas a una ética del cuidado y la reciprocidad, defienden colectivamente la vida e inspiran nuevas investigaciones sobre sus tensiones, sostenibilidad y proyecciones emancipadoras.

PALABRAS CLAVE:

Resistencia cotidiana, Micropolítica urbana, Ética del cuidado

ABSTRACT

Introduction: In Bogotá, community urban gardens emerge as forms of everyday resistance against a hegemonic agri-food model that subordinates biodiversity, traditional knowle-

dge, and community autonomy. These spaces articulate a political and territorial praxis through an ethical framework that defends life, food sovereignty, and collective processes. *Methodology:* This article presents a documentary review through qualitative analysis, drawing on academic sources, institutional reports, and journalistic material. Content was categorized along two axes: the ethical framework and micropolitical practices. *Results and Discussion:* Urban gardens in Bogotá serve as collective spaces of territorial appropriation guided by an ethical framework centered on autonomy, the defense of the common good, and the decommodification of life. *Conclusions:* Community urban gardens in Bogotá challenge the meaning of urban inhabitation and the production of the commons. Rooted in an ethic of care and reciprocity, they collectively defend life and inspire further research into their tensions, sustainability, and emancipatory potential.

KEYWORDS:

Everyday resistance, Urban micropolitics, Ethics of care

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el sistema agroalimentario global se ha configurado en función de dinámicas capitalistas neoliberales que reducen el alimento a una mercancía, subordinado su valor nutricional, cultural y ecológico a las lógicas del mercado. Las implicaciones de este ejercicio globalizador socavan la autonomía de los pueblos mediante la homogeneización de sus patrones de consumo, el desplazamiento de los saberes tradicionales y la concentración corporativa de la producción agrícola. Este proceso de mercantilización de la vida ha transformado la alimentación en un campo de competencia y exclusión, donde las políticas estatales y las dinámicas transnacionales operan priorizando la rentabilidad sobre la soberanía de los pueblos. Frente a esta realidad, las huertas comunitarias emergen como respuestas contundentes, encaminadas a la reivindicación de prácticas que desafían el modelo hegemónico, a través de la reconstrucción de relaciones ecológicas y sociales basadas en la reciprocidad y el cuidado colectivo.

No obstante, como advierte Norbert Elías (1990), estas dinámicas relacionales de cooperación y cuidado no son ajenas al ejercicio político y están atravesadas por un contexto donde el sistema hegemónico impone sus propias lógicas de poder, comprometiendo la integridad del tejido social. Las huertas comunitarias, a través de las interdependencias asimétricas propias de las configuraciones sociales, son escenarios de distintas tensiones que se manifiestan cuando las prácticas comunitarias chocan con la mercantilización del espacio, la estigmatización de la agricultura urbana o la cooptación institucional que busca neutralizar su potencial disruptivo. El sistema, al privilegiar la propiedad privada, el individualismo y la competencia,

genera fracturas internas en las comunidades y permea las relaciones cotidianas, desafiando la sostenibilidad de estos proyectos mediante la reproducción de discursos hegemónicos. Así, la resistencia no solo se libra frente a fuerzas externas, sino también en la batalla por mantener la cohesión interna en un mundo que naturaliza la fragmentación social.

Esta investigación busca comprender el papel de las huertas comunitarias en Bogotá como territorios vivos de resistencia que disputan el sentido del habitar urbano, a través de un análisis documental centrado en dos ejes: el marco ético que las sustenta y sus prácticas micropolíticas. El estudio pretende aportar a la comprensión de cómo estos espacios, en su cotidianidad, tejen vínculos afectivos y políticos que reconfiguran el territorio, abriendo posibilidades de emancipación frente a un sistema que mercantiliza la vida.

METODOLOGÍA

Para la recopilación de información, se empleó la técnica de revisión documental centrada en la búsqueda, selección y análisis de materiales académicos, informes técnicos, contenidos periodísticos y registros audiovisuales disponibles en plataformas digitales como YouTube. Estos documentos fueron seleccionados por su relevancia temática y su aporte a la comprensión de las huertas comunitarias como formas de resistencia.

La búsqueda en las bases de datos científicas se realizó vinculando con el operador booleano AND la palabra Huerta urbana con Resistencia cotidiana, Micropolítica urbana y Ética del cuidado. Se consultaron bases de datos académicas para acceder a artículos científicos indexados, como los publicados en revistas especializadas como: Anales de Geografía de la Universidad Complutense e Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades. También se realizó la búsqueda en repositorios universitarios de: Universidad Pedagógica Nacional (UPN - Colombia), Universidad de La Salle (Colombia), Ediciones Universidad de Oviedo (España), Universidad de Antioquia y Universidad Nacional de Colombia.

Las plataformas de difusión periodística y divulgativa que se usaron fueron: Gaceta UDG (Universidad de Guadalajara, México), Mutante.Org (medio digital independiente enfocado en periodismo ambiental y social), Semillas.org.co (sitio web de la organización Grupo Semillas, dedicada a agroecología y derechos territoriales en Colombia), Sitio web institucional de la Universidad del Valle (sección de medio ambiente) y El Espectador (periódico nacional colombiano). También cabe resaltar que se consultó en documentos normativos y políticas públicas para contextualizar las tensiones institucionales y el marco legal en Bogotá.

Se seleccionaron los documentos que permitieron el análisis crítico de las huertas comunitarias en Bogotá como espacios de resistencia y re-existencia frente al modelo agroalimentario hegemónico, explorando su dimensión ética (autonomía, cuidado, desmercantilización) y sus prácticas micropolíticas (apropiación territorial, gestión comunitaria), evidenciando así

los aportes, tensiones y potencial transformador de estos espacios en la reconfiguración de la ciudad.

El procesamiento y análisis de la información recopilada se organizó mediante fichas de lectura donde se sintetizaron los objetivos, las metodologías, los hallazgos y las conclusiones de cada uno de los documentos seleccionados. Posteriormente, se realizó una matriz de análisis temático teniendo en cuenta los dos ejes principales de esta búsqueda: Marco ético y Prácticas micropolíticas, como se explica en la Tabla 1.

Tabla 1:
Síntesis de la Clasificación de la revisión documental.

Eje	Conceptos Clave
Marco Ético	Soberanía alimentaria, seguridad alimentaria, cuidado sistémico, justicia territorial, justicia social.
Prácticas Políticas y Micropolíticas	Acciones comunitarias, pedagogías críticas, autonomía alimentaria, ciudadanía alimentaria, disputas espaciales.

Fuente: Creación propia

En el análisis cualitativo se emplearon técnicas como la codificación abierta y axial, lo cual permitió identificar patrones, discursos y contradicciones presentes en las fuentes analizadas. Este proceso posibilitó una reflexión ética y contextual, articulada con perspectivas críticas sobre la agroecología, los derechos humanos y el enfoque de género, ubicando la ética del cuidado como eje interpretativo central. En este marco, se organizó una matriz sistemática con información de 33 huertas comunitarias de la ciudad de Bogotá, recolectada a partir de fuentes académicas, institucionales y testimoniales documentadas. La clasificación de estas experiencias se estructuró en torno a dos ejes analíticos principales: el marco ético y las prácticas micropolíticas, priorizadas por su frecuencia, relevancia y potencial crítico.

Adicionalmente, se consolidó una lista de prácticas de cuidado presentes en las huertas, como el compostaje, el uso de plantas medicinales, el cuidado comunitario, la documentación participativa y la conservación de semillas nativas y criollas. Cada huerta fue analizada según su contribución a la soberanía, autonomía y ciudadanía alimentarias; su vinculación con procesos pedagógicos, organizativos y ambientales; y su papel en la resignificación territorial. Esta sistematización facilitó el reconocimiento de patrones comunes, contrastes y particularidades entre experiencias, proporcionando una lectura compleja e integral de las huertas como territorios vivos de resistencia frente a la lógica neoliberal del alimento.

Si bien una de las principales limitaciones del estudio fue la ausencia de trabajo de campo, lo que impidió la interacción directa con actores clave y pudo generar sesgos en la interpretación de las fuentes secundarias, el enfoque documental permitió sistematizar un corpus diverso de conocimientos. Esta articulación entre marcos teóricos y experiencias documen-

tadas ofrece una base sólida para futuras investigaciones que incluyan metodologías participativas, trabajo etnográfico o estudios de caso que profundicen en las disputas, desafíos y proyecciones de las huertas urbanas como prácticas de re-existencia territorial.

Nota: La metodología refleja un equilibrio entre rigor académico (con fuentes validadas) y reflexión crítica, posicionando las huertas como fenómenos sociopolíticos complejos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La agroecología urbana transita por una serie de luchas políticas y micropolíticas impulsadas por la necesidad de reivindicar el valor de la vida, cuestionando las estructuras productivas y relacionales hegemónicas que condicionan el derecho a la alimentación. Las huertas comunitarias existen gracias a la praxis de una ética del cuidado que convoca a las comunidades a un proceso de reconocimiento y construcción mutuos, en el cual la conservación de las relaciones ecosistémicas es un punto de articulación entre las técnicas agroecológicas y las causas políticas propias de cada territorio. Las dinámicas dentro de las huertas urbanas abarcan dimensiones culturales, ambientales y políticas que trascienden el autoabastecimiento y la seguridad alimentaria. En ellas, se desarrollan procesos de gestión territorial en las que cada alimento refleja modelos propios y situados de soberanía, autonomía y ciudadanía alimentarias, conceptos fundamentales para construir sistemas alimentarios justos, sostenibles y éticos.

La soberanía alimentaria implica no solo el acceso a alimentos nutritivos, sino también el poder de decisión sobre la tierra, el agua y las semillas, así como el respeto a los saberes tradicionales y la biodiversidad. (Alcántara Nieves, N., & Larroa Torres, R. M., 2023). Es así como, en medio de la necesidad de re-crear un sentido del habitar urbano que defienda el derecho a la construcción de sistemas alimentarios y productivos propios, emergen modelos agrícolas ancestrales cargados de un sentido de cuidado y comunión entre las necesidades humanas y ambientales.

El resurgimiento de prácticas como la milpa¹⁸ en coexistencia con labores de compostaje y reciclaje, dan cuenta del potencial integrador de las huertas; pues la creación de sistemas agroecológicos que abordan las problemáticas actuales con visiones tradicionales relegadas por el sistema hegemónico ocurre gracias a la naturaleza horizontal, democrática y participativa de estos espacios. Por otra parte, el tejido social inherente al desarrollo de prácticas como la custodia de semillas, el diseño de circuitos productivos cortos y las formas alternativas de intercambio de alimentos e insumos agroecológicos, permite vislumbrar la restauración del desarraigo y la fragmentación de los individuos y las comunidades, haciendo de esfuerzos conjuntos, como la conservación del germoplasma de las semillas nativas y criollas, un vehículo del empoderamiento y la autonomía comunitarias como formas de justicia social frente a

¹⁸ Milpa es un sistema agrícola ancestral mesoamericano basado en el policultivo de maíz, frijol y calabaza, que articula prácticas agroecológicas, saberes comunitarios y vínculos espirituales con el territorio, promoviendo la soberanía alimentaria y la conservación de la biodiversidad.

la transgresión sistemática de las políticas asociadas a la industrialización y mercantilización del alimento.

Es precisamente en este punto donde se cuestionan las políticas implementadas en nombre de la seguridad alimentaria, las cuales, lejos de garantizar el derecho a una alimentación digna, continúan sirviendo a los intereses del sistema capitalista y profundizando las desigualdades estructurales que lo sustentan; estas se manifiestan a través dinámicas nocivas como el dumping¹⁹ promovido a través de los tratados de libre comercio o la privatización y criminalización de las semillas por parte de organismos como la Unión Internacional para la Protección de las Obtenciones Vegetales (UPOV).

Este compromiso de la autonomía alimentaria²⁰, que imposibilita cualquier control individual o colectivo sobre el proceso alimentario propio, ha exigido una postura crítica y proactiva en la que se complejiza la visión de la agricultura urbana y, en lugar de restringirla a una actividad recreativa o a la producción local organizada, se le convierte en un escenario donde la defensa territorial y la reivindicación del poder de decisión sobre la alimentación se libran en una sola lucha. Al ser espacios de autogestión y fortalecimiento de los vínculos comunitarios en torno a las necesidades territoriales, y criticar las dinámicas de exclusión del sistema alimentario globalizado, las huertas urbanas se configuran dentro de un marco ético en el que las responsabilidades y derechos individuales y colectivos se disputan activamente, lo que fomenta la construcción de una ciudadanía alimentaria²¹. Esta ciudadanía, que se constituye como un acto de movilización y construcción de la identidad en el que convergen diversos procesos sociales, desafía la institucionalización y permite una participación que reconoce a las personas como sujetos sociales y políticos, lo que ha impulsado el reconocimiento de la importancia de las dimensiones sociales, culturales y ambientales del alimento en el desarrollo de políticas públicas.

Aunque se han logrado avances políticos en cuanto a la seguridad y soberanía alimentarias, las cuales forman parte de las agendas nacionales, el acceso desigual a los alimentos y la elitización de los mismos cuando se producen de forma agroecológica u orgánica— lo cual los encarece y limita su disponibilidad— continúa reproduciendo desigualdades que perpetúan el hambre dentro de las comunidades menos favorecidas. Este fenómeno, aunque menos prevalente en entornos urbanos que rurales, persiste como un desafío estructural.

Es aquí donde la ética del cuidado²² adquiere relevancia dentro del entramado de los huertos urbanos. Esta perspectiva no solo promueve prácticas sostenibles, sino que también cuestiona las dinámicas de exclusión, impulsando modelos alimentarios más justos e inclusivos. Al priorizar el bienestar colectivo sobre el lucro, se reivindica el derecho a una alimenta-

19 práctica de exportar bienes a un precio inferior al costo de producción o al precio en el mercado interno del país exportador (OMC).

20 práctica de exportar bienes a un precio inferior al costo de producción o al precio en el mercado interno del país exportador.

21 Ciudadanía alimentaria se define como derecho de las personas a una alimentación adecuada, así como a su responsabilidad en el sistema alimentario, tomando decisiones informadas y actuando de manera sostenible y justa.

22 Teoría ética que enfatiza la importancia de las relaciones y la responsabilidad en la toma de decisiones morales, poniendo énfasis en el cuidado de los demás, especialmente aquellos en situaciones vulnerables.

ción digna y sostenible para todos, no solo para quienes pueden pagarla. Y es en esa práctica permanente de la ética donde surge un cuidado proactivo dentro de estos territorios comunitarios, el cual se presenta como una alternativa al consumo hedonista y enfatiza la importancia de acciones preventivas y sistémicas que fomenten la sostenibilidad y la interdependencia socio-ecológica (Trifu, A.,2023).

Al promover el cultivo en las huertas comunitarias se puede reducir la dependencia de productos industriales y empacados, restaurando el vínculo con los alimentos y consolidando afectos a partir de un trabajo colaborativo de siembra y cosecha. De esta manera, se minimizan los residuos y el hiperconsumo asociados al modelo hedonista, mediante un ejercicio coherente dirigido por el principio de “quantum Satis” (lo justo y necesario), permitiendo satisfacer las necesidades básicas sin incurrir en excesos y fomentando nuevos niveles de conciencia frente a lo alimentario (Trifu, A.,2023).

En este sentido, los huertos universitarios y comunitarios se convierten en poderosas herramientas pedagógicas para la construcción de una conciencia crítica en torno al consumo alimentario. Como demuestran los estudios analizados, estos espacios no solo promueven cambios individuales—como la preferencia por alimentos ecológicos o la reducción del consumo de carne—sino que también fortalecen la soberanía alimentaria mediante la integración intergeneracional de conocimientos y el rescate de saberes tradicionales (Ramos Truchero, G., Eugenio Gozalbo, M., & Suárez-López, R., 2020; García Ortiz, D. A. 2024).

Es así como la visión de escuela se alinea con el cuidado proactivo de los espacios huerteros, siendo una oportunidad de transformación en la que se aprende a “cuidarse cuidando”. Esto implica pasar de un consumo hedonista (centrado en el placer inmediato y la acumulación) a uno sostenible, basado en la suficiencia, la comunidad y la regeneración ecológica. Las huertas se convierten en laboratorios prácticos para una ciudadanía sostenible, lo que implica desafiar las hegemonías de los sistemas capitalistas y reivindicar las epistemologías del sur²³ en las prácticas agroalimentarias (Trifu, A.,2023).

El territorio siempre ha sido un elemento en disputa dentro del sistema capitalista, y es en este contexto donde la ética del cuidado trasciende y se manifiesta en espacios agroecológicos articulados con prácticas profundamente políticas y pedagógicas, imprescindibles para la defensa y recuperación territorial; reconstruyendo el tejido social mediante mingas huerteras²⁴, asambleas comunitarias y la apropiación de metros cuadrados de las huertas por parte de niños y niñas de la comunidad. Así, la ética del cuidado se materializa no solo en el cultivo de plantas, sino en el cultivo de vínculos, memorias, afectos y saberes territoriales, creando espacios de re-existencia que han permitido recuperar la identidad y el cuidado por la tierra al intervenir predios abandonados por el estado, resignificando ecológica y pedagógicamente

²³ término que se utiliza para referirse al pensamiento social de las sociedades del Sur global. (Raewyn Connell)

²⁴ Práctica comunitaria, originaria de las tradiciones indígenas y campesinas, donde un grupo de personas se une para trabajar en conjunto en una huerta o jardín, ya sea para su siembra, mantenimiento o cosecha, con el objetivo de beneficiar a la comunidad.

el territorio. Así lo demuestra la experiencia de diversas comunidades, las cuales hallaron en la práctica agroecológica un espacio de reencuentro intergeneracional e intercultural, en el que los aprendizajes y saberes en torno a la recuperación de los espacios urbanos, de la mano con la revalorización del conocimiento tradicional campesino²⁵, indígena y afrocolombiano, se convirtieron en un camino de empoderamiento y fortalecimiento del tejido social (Restrepo-Toro, N. & Muñoz-Muñoz, C. F., 2023).

Ejerciendo el cuidado e implementando el potencial movilizador del tejido social desde la recuperación de predios, los mismos que históricamente han sido escenarios de disputa territorial en medio de procesos de desplazamiento y reasentamiento promovidos por el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) y otras normativas “ambientales” (Millán Ortiz, C. P., 2017), se fortalece el arraigo territorial y el sentido de pertenencia, en el que sembrar es un acto político que propende el cuidado del suelo, las semillas nativas, el agua y la montaña, en oposición a los intereses del mercado que despojan a las comunidades de su vinculación con el territorio en todos los niveles.

En esta actividad de re-existencia el territorio se apropia, pero no es propiedad. Dentro de cada proceso huertero se reconfiguran las relaciones entre territorio, poder y sostenibilidad, las cuales se nutren y cambian a partir del diálogo permanente y el quehacer cotidiano que urde y se retroalimenta del tejido social. Estos modelos emergentes de apropiación territorial por parte de las comunidades permiten que compartir el alimento cosechado colaborativamente en el contexto de una olla comunitaria sea un acto de disputa frente al modelo de ciudad mercantilizado, expulsor y desconectado de la naturaleza. Al resistir las políticas neoliberales que subordinan las dinámicas agroalimentarias, las comunidades re-existen como agentes capaces de reivindicar sus derechos a partir de las prácticas micropolíticas y la ética del cuidado que se gestan en las huertas urbanas.

CONCLUSIÓN

Esta revisión sistemática ha permitido evidenciar, con base a información empírica, que las huertas comunitarias son nodos de re-existencia al modelo agroalimentario hegemónico convirtiéndose en una gran herramienta para hacer una praxis ética y política del cuidado. Estas instituciones sociales de autogestión comunitaria, que permiten crear y organizar un pensamiento del cuidado (Douglas, M. 1986), logran recuperar de forma simbólica la integralidad del alimento en sus dimensiones sociales, culturales y ecológicas, las cuales han sido fragmentadas en un proceso de mercantilización sustentado en el hedonismo, la hiperproductividad y el desarraigo comunitario y ambiental.

Pese a la fragilidad de los procesos huerteros, inherente a las disputas por el espacio público y la atomización de las organizaciones vecinales, es justicia social poner en discusión

²⁵ Afirman que mediante “saberes empíricos y generacionales sobre la utilización y beneficios de las plantas aromáticas y medicinales” lograron sentirse “seguras, participativas, desenvueltas y entusiastas”.

ante las comunidades huerteras y académicas el poder de las huertas como espacios en el que se ejerce el derecho a la alimentación en sus múltiples dimensiones, reconociendo el carácter indivisible entre los derechos de los pueblos y los derechos ambientales. Futuras investigaciones deberían profundizar en estrategias legales de protección para las huertas y evaluar su impacto cualitativo y cuantitativo en la seguridad, soberanía, autonomía y ciudadanía alimentarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara Nieves, N. y Larroa Torres, R.M. (2023). "Agroecología y construcción de ciudadanía en los huertos urbanos de la Ciudad de México". Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 44(95), 135-167. DOI: 10.28928/ri/952023/aotz/alcantaranievesn/larroa-torresr
- Douglas, M. (1986). ¿Cómo piensan las instituciones? México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1990). La sociedad de los individuos (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Flórez López, J. S. (2022). El cultivo del cuidado. Sistematización de experiencias del Colectivo Sin Fronteras en el barrio Quiroga. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Flórez, M. T. (2022, octubre 31). Huertas comunitaria, otra forma de vivir la ciudad. Mutante. Org. <https://mutante.org/contenidos/huertas-comunitaria-otra-forma-de-vivir-la-ciudad/5>
- García Ortiz, D. A. (2024). La educación comunitaria para una soberanía alimentaria: experiencia pedagógica Huerta Sanpedrina en la localidad de Usme, Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Grupo Semillas. (2015, diciembre 10). Huertas comunitaria en la selva de cemento. Semillas. <https://www.semillas.org.co/es/huertas-comunitaria-en-la-selva-de-cemento2>
- Madame Papita. (2025, febrero 28). La revolución silenciosa de las huertas comunitaria. El Espectador. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/madame-papita/la-revolucion-silenciosa-de-las-huertas-comunitaria>
- Millán Ortiz, C. P. (2017). Historia de la agricultura urbana y periurbana en la localidad Santa Fe (2004–2016). Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades, Departamento de Ciencias Sociales.
- Ramos Truchero, G., Eugenio Gozalbo, M., & Suárez-López, R. (2020). Los huertos ecodidácticos como espacios de formación para una ciudadanía alimentaria. En L. I. Álvarez González, S. Cachero Martínez, A. Novo Vázquez, P. Pascual Fernández, M. J. Sanzo Pérez, & N. Viejo Fernández (Coords.), Consumo Socialmente Responsable y Gobernanza Alimentaria. Casos Prácticos Docentes (pp. 115-128). Ediciones Universidad de Oviedo.

- Restrepo-Toro, N. & Muñoz-Muñoz, C. F. (2023). Colombia en resistencia: la huerta como un espacio de resiliencia para las mujeres y la comunidad desde la soberanía alimentaria. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 43(2), 435–450. <https://doi.org/10.5209/aguc.90583>
- Sabogal Torres, A. & Pinto Quijano, Á. C. (2023). Huertas comunitaria-comunitarias como forma de re-existir y mejorar el desarrollo humano en la ciudad durante la pandemia: caso en la localidad de Teusaquillo. Informe de Maestría en Estudios y Gestión del Desarrollo. Universidad de La Salle.
- Sánchez Beltrán, J. K. (2019). Aportes desde la agroecología para habitar el Alto Fucha desde la noción de Ecoterritorio: una apuesta de Huertopía para la permanencia en los cerros orientales de Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Semillas. (s.f.). Resistencia urbana desde el pensamiento y la siembra de alimentos orgánicos. Semillas. <https://semillas.org.co/es/revista/resistencia-urbana-desde-el-pensamiento-y-la-siembra-de-alimentos-orgnicos4>
- Suárez Navarrete, L. C. (2021). Agricultura y territorio: una propuesta pedagógica de huerta urbana para un desarrollo territorial alternativo en la Sabana de Bogotá (Mosquera). Universidad Pedagógica Nacional, Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos.
- Trifu, A. (2023). El cuidado y la ciudadanía sostenible. ¿Una relación problemática? *Kult-ur*, 10(19), 154–178. <https://doi.org/10.6035/kult-ur.704>
- Gaceta UDG. (s.f.). Los huertos urbanos con historia. Gaceta UDG. Recuperado el 25 de junio de 2025, de <https://www.gaceta.udg.mx/los-huertos-urbanos-con-historia>
- Universidad de Antioquia. (s.f.). Las huertas comunitarias como espacio de resistencia comunitaria en el territorio. Biblioteca Digital Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/58f0a081-0843-45cf-94fe-1e1d85a6c6433>
- Universidad del Valle. (s.f.). Huertas comunitaria: resistencia social y ambiental en la ciudad. Universidad del Valle. <https://www.univalle.edu.co/medio-ambiente/huertas-comunitaria-resistencia-social-y-ambiental-en-la-ciudad>

ECOLOGÍA PROFUNDA, UNA ÉTICA PARA LA CRISIS ECOLÓGICA GLOBAL

Clave del trabajo: II_098

Santiago Felipe Castro García

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

sfcastrog@upn.edu.co

RESUMEN

En este primer cuarto de siglo, la humanidad ha experimentado los diferentes síntomas de la crisis ecológica: el derretimiento de los polos, el calentamiento global, sequías, entre otras cosas ¿Qué hacer, que posición tomar cuando las políticas implementadas globalmente parecen ser insuficientes? En el marco de esta crisis global ecológica, la práctica de la ecología profunda, y su relación con la ética y la política, desarrolla prácticas cotidianas, hábitos y modos de ser, que desestabilizan las estructuras fundamentales de la crisis ecológica. Este taller explora estas prácticas, su potencial transformador en la sociedad y la resistencia ante la ética antropocentrista con la tierra que ha permitido la crisis ecológica global.

PALABRAS CLAVE:

Ecología profunda, ética ambiental, filosofía ecológica

ABSTRACT

In this first quarter of the century, humanity has experienced various symptoms of the ecological crisis: the melting of the poles, global warming, droughts, among other things. What to do, what position to take when the policies implemented globally seem to be insufficient? Within the framework of this global ecological crisis, the practice of deep ecology, and its relationship with ethics and politics, develops daily practices, habits, and ways of being that destabilize the fundamental structures of the ecological crisis. This workshop explores these practices, their transformative potential in society, and the resistance against anthropocentric ethics towards the earth that has allowed the global ecological crisis.

KEYWORDS:

Deep ecology, environmental ethics, ecological philosophy

INTRODUCCIÓN

La crisis ecológica global, ha estado en los debates mundiales referentes al futuro de la humanidad y el desarrollo de las naciones, a pesar de esto, dicha crisis se ha agudizado en este siglo. Más aún, su existencia ha perdurado desde la segunda mitad del siglo XX, pues diferentes organizaciones y países han puesto sobre la mesa el debate de la crisis ecológica desde la década de los setenta²⁶. Es común pensar que la crisis ecológica es un tema netamente gubernamental, o que solo refiere a los organismos internacionales que promueven políticas públicas, hacen acuerdos o hacen llamados de emergencia frente a la crisis ecológica como las conocidas COP (Conferencia de las Partes) en donde diversas naciones del mundo se unen en el Convenio de Diversidad Biológica (CDB) que, dicho sea de paso, este año tuvo como sede la COP16 en la primaveral ciudad de Cali, en Colombia. Sin embargo, la crisis ecológica global no es netamente la responsabilidad de nuestros gobernantes, está carga también pasa por nuestras manos, en nuestros hábitos, formas de vida, en las mercancías que consumimos, la energía que gastamos, la basura que tiramos, entre otras cosas.

Teniendo esto claro, parece ser que la crisis sigue y que tantas reuniones internacionales, cumbres y asambleas parecen no dar resultados. Es aquí en donde la ética ambiental y la ecología profunda resuenan como un camino seguro hacia la superación de dicha crisis. La ecología profunda es un concepto acuñado por el filósofo noruego Arne Naess, una corriente filosófica y ambiental que pretende replantear la relación entre el ser humano y la naturaleza, resistiendo a la dominación humana de la misma. Esta ecología profunda se contrapone a la ecología superficial que vende el capitalismo bajo nuevas mercancías “eco-friendly” Un ejemplo claro pueden ser los automóviles eléctricos, cuya emisión de gases es muy baja en comparación a los otros automóviles que operan con diésel o gasolina, pero la fabricación de sus baterías conllevan grandes estragos ambientales por la minería de Litio, Níquel (perpetuando políticas esclavistas en África) y otros elementos necesarios para la fabricación de estos medios de transporte. No quiero pasar por alto lo que sucede en la extracción de estos materiales, no ya solo para la tierra sino para sus mismos habitantes. El caso de las minas de cobalto en la República Democrática del Congo (RDC) da cuenta de esta situación. Según el diario El País (2020) La minería de cobalto se da en condiciones inhumanas, donde con los elementos paupérrimos, quienes trabajan allí: adultos y niños, ejercen la minería sin seguridad alguna. También, la contaminación es alta, al emplearse muchos materiales químicos para extraer este

²⁶ En el año 1972 se trató oficialmente, y por primera vez, el daño ambiental global, también, llamada crisis ecológica en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (Speranza, 2006).

elemento, causando así un daño inmenso a la naturaleza de la región, a su vez, a los mismos trabajadores que la extraen. Otros casos similares a la producción de baterías eléctricas, como productos ‘sostenibles’, pero que en su producción resultan aún más contaminantes son: el panel solar y la ropa hecha de algodón orgánico o poliéster reciclado.

El eslogan tan famoso en los últimos tiempos de ‘capitalismo sostenible’ o ‘capitalismo verde’ se reduce a más negocios que se venden como la solución pero que en la realidad práctica son superficiales, pues en vez de atacar el problema de raíz o impulsar otros medios de transporte que no contaminan (referente al caso de los automóviles eléctricos), se prefiere seguir produciendo, fabricando e impulsando otras formas de consumo que igual contaminan en su fabricación, operación y distribución. Esto hace parte de lo que denominaré en el taller como ética antropocentrista. La ecología superficial y su visión sobre la naturaleza, entiende a la misma como un medio, un recurso, es decir, tiene una visión antropocentrista de la naturaleza, para la ecología superficial la tierra solo existe en cuanto le sirve al ser humano. Por otra parte, la ecología profunda tiene una parte práctica que se manifiesta en una corriente social que promueve guías y prácticas ecológicamente sostenibles, que no generan contaminación alguna, o cuyos desechos puedan ser reutilizados. Dichas prácticas se oponen al ideal socioeconómico vigente con acciones éticas y políticas como: el uso de la bicicleta como medio principal de transporte, la reutilización y reciclaje de los desechos tecnológicos, el compostaje a través de pacas digestoras que permiten cultivar en entornos urbanos y fomentan la autosuficiencia y soberanía alimentaria, el uso de ropa de segunda mano, entre otros. Estas prácticas serán expuestas en el taller, desde una invitación a cuidar al planeta tierra y promover la autonomía e independencia de medios de transporte públicos, ganadería extensiva, monocultivos y la industria de las fast-fashion y otras formas globalizadas del hiperconsumo y la sobreproducción sin tener en cuenta la naturaleza.

La naturaleza, tiende a ser interpretada por el ser humano, dotándole a la misma de características que son dadas a conveniencia y siempre bajo los intereses humanos. Aquellas interpretaciones resultan de la subordinación de la naturaleza por la humanidad, a pesar de que esta necesita del equilibrio ecológico del planeta para su existencia. Esta racionalización –instrumental– de la naturaleza justifica una relación desigual entre ambas partes, se toma a la naturaleza y su modo de ser orgánico como algo que desentrañar gracias a la ciencia (Adorno y Horkheimer, 1994), lo que conlleva a la desigualdad en esta relación, en otras palabras: “La unión feliz que tiene en mente entre el entendimiento humano y la naturaleza de las cosas es patriarcal: el intelecto que vence a la superstición debe dominar sobre la naturaleza desencantada” (p. 60). Este impulso de dominación gracias a la razón ha permitido interpretar la naturaleza y someterla bajo los parámetros del ser humano, permitiéndose así, explotarla sin consideración, pues es vista ahora como soberanía de algún Estado que controle su territorio, o propiedad de empresas, entre otras cosas que perpetúan esta relación desigual, manifesta-

da en las practicas humanas y su ética antropocéntrica en relación con el planeta tierra. Esta ética antropocéntrica es la que se busca revertir con la consideración y aplicación de prácticas cotidianas que, aunque no superan del todo el antropocentrismo, si tienen más consideración por el planeta tierra que las actividades normalizadas que hemos hecho cotidianas en la sociedad capitalista.

METODOLOGÍA

El presente taller se desarrollará a través de la pedagogía critica, la filosofía situada y el aprendizaje experiencial, esto se logrará teniendo en cuenta los siguientes momentos y su afinidad para la consecución del taller

Conceptos claves: Exploraremos conceptos como *ecología profunda*, *crisis ecológica* y ética ambiental gracias al análisis de la realidad ambiental actual a nivel global. Respecto a la crisis ecológica recurriremos a los datos dados por la ONU sobre la crisis ecológica como el nivel de derretimiento de los polos, la deforestación en escala global, y así mismo, datos obtenidos en Latinoamérica, pues es la realidad inmediata que nos interpela. También se utilizarán los datos oficiales del gobierno mexicano con el fin de contextualizar la discusión planteada en este país.

En relación con la ecología profunda, ahondaremos en las practicas que evidencian una ecología profunda, y su distanciamiento de la ecología superficial y la trampa capitalista que supone la misma en la que los gobiernos del mundo suelen caer. Se harán comparaciones de acciones dadas por ambos tipos de ecologías y se juzgaran a la luz de cual es más certera para frenar la crisis ecológica global. Con el fin experiencial de este taller, se propondrán las prácticas de la ecología profunda y se evaluara su posible realización en la ciudad de Coahuila. Para esto es necesario rastrear las experiencias previas que los participantes tengan con estas acciones como el uso de la bicicleta como medio de transporte, o el reciclaje y compostaje, no solo para quienes habiten la ciudad de Coahuila sino para quienes habiten otros territorios.

Por último, se enlazarán los últimos dos conceptos con el de ética ambiental, pues esta engloba no solo las acciones y prácticas que pueden revertir la crisis ecológica sino también una propuesta diferente a la hora de entender al planeta tierra, ya no como esa tierra infinita en recursos sino como un organismo del cual la humanidad hace parte y se subordina, no la explota. Para esto exploraremos miradas diferentes sobre la naturaleza que contrastan con la ideología extractivista que lleva como bandera el capitalismo, ahondaremos en términos como producción y consumo. Entre las formas de relacionamiento entre el ser humano y la naturaleza que ponen a ambas partes como iguales, se mencionarán algunas llevadas a cabo históricamente por pueblos originarios de América, cuyas prácticas en sus territorios evidencian una relación menos invasiva y depredadora con el planeta tierra y de las cuales, se puede aprender bastante.

Contextualización: Ahondaremos en el modo de vida de los(as) participantes con el fin de situar en sus contextos las diferentes prácticas de la ética ambiental, con cartografía sobre la ciudad de Coahuila, esto con el fin de detectar puntos clave, como zonas verdes, sitios de recolección de residuos, ciclovías y demás. También se trasladarán estas prácticas de ecología profunda a la corporalidad de los participantes a través de la cartografía corporal como una herramienta que me permite explorar la experiencia corporal con el espacio que habitan los participantes, así mismo como la cultura local puede asimilar estas prácticas, pues algunas no son del todo correspondidas por la sociedad o aprehendidas en el quehacer del hogar, como es el caso del reciclaje. En este punto se profundizará en las políticas públicas de los territorios que habitan los y las participantes para rastrear la eficiencia de sus sistemas de recolección de basuras, su soberanía alimentaria, su infraestructura vial y sus sistemas de transporte público.

Invitación: Este taller tiene como propósito fomentar la ecología profunda como una verdadera forma autónoma de resistir a la crisis ecológica, por tal razón en este momento del taller se profundizará en los beneficios que se obtienen en la consecución de las prácticas aquí presentadas, con el fin de motivar a los y las participantes a implementar dichas prácticas. Entre estos beneficios están: la mejora a la salud cardiovascular que supone el hacer uso frecuente de la bicicleta, la posibilidad de sembrar en nuestros hogares, verduras y hortalizas gracias al compost casero que produce la paca digestora, por último, la disminución de la contaminación por la sobreproducción que acarrean las industrias textiles y tecnológicas. Para esto, explicaré tres prácticas de ecología profunda (aclaro, no son las únicas) las cuales son:

Cultura de la bicicleta: Para este punto se compartirán a los participantes las normas básicas de cultura ciclista y vial para quienes hacen uso de este medio de transporte en zonas urbanas y rurales. Así mismo se ahondará en la diversidad de bicicletas existentes y las más útiles para cada tipo de necesidad o usuario/a

Compostaje y cultivos caseros: En este punto expondré la forma más sencilla de hacer compostaje con los residuos orgánicos y como usarlos para sembrar nuestros alimentos. Claramente, se compartirán, diversos métodos de cultivos urbanos tales como los hidropónicos, cultivos en contenedores o materas, jardines verticales o cultivos en jardín o patio. Para esta parte del taller los participantes escogerán la forma de cultivo que más les beneficie con relación a sus circunstancias.

Reciclaje: En esta parte del taller, discutiremos acerca de los usos del plástico, así mismo como las formas que tenemos para darles más utilidad y no desecharlos sin antes haberlos aprovechado al máximo. También se hará una breve pedagogía sobre el proceso de reciclaje, además de los tipos de plástico que suelen ser comunes en la canasta familiar y como separarlos de los otros residuos y entregarlos a las entidades o trabajadores correspondientes de la sanidad y recolección de basuras. Así mismo se pretende visibilizar y reivindicar la labor de quienes reciclan el plástico, el cartón, tetrapack, vidrios y otros desechos reutilizables.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La forma en la que evaluaré la recepción del taller será a través de las actividades que se hagan en el mismo, tales como la cartografía corporal, o de la ciudad de Coahuila, además de lo que en el dialogo con los participantes reconozcamos como medidas o practicas viables en su cotidianidad. Los resultados se darán en la forma en que cada participante decida involucrarse en la ecología profunda, desde el uso de la bicicleta, hasta el reciclaje, o el mismo cultivo casero. A lo largo del taller se harán diversas actividades que buscan dejar un precedente de acción y hacer de la presentación algo más ameno y entretenido. Por último, antes de finalizar el taller se preguntarán a los y las participantes cuál de las distintas practicas ecológicas le ha resonado más y cuál cree que es posible de integrar en el tejido social de sus hogares, vecindarios, y entornos laborales. En torno a esta pregunta se discutirán y avalarán las prácticas que, de facto, sean más fáciles de aprehender no solo para sí mismo, sino en comunidad, pues la crisis global ecológica no es un tema que afecte individualmente sino colectivamente.

CONCLUSIONES

A continuación, expondré algunas de las conclusiones a las que he llegado en mi investigación sobre la ecología profunda como un punto de partida para la superación de la crisis ecológica global. Dichas conclusiones no están conectadas entre sí, más bien están puestas de manera independiente las unas con las otras, a pesar de que algunas tengan puntos en común o se acerquen ideológica y conceptualmente.

- La tierra pide otras formas de ser humano, entre estas, unas que dejen de depredarla. Cambiar la relación antropocentrista con la tierra es urgente, una ética expresada en hábitos no nocivos con la naturaleza es un punto de partida clave para superar la crisis ecológica global y es parte del reto que supone ser humano critico en este momento del mundo pues el planeta tierra está atravesando por momentos históricos en cuanto a los daños ambientales causados por la humanidad.
- La autonomía en nuestra movilidad por los entornos rurales y urbanos, que puede darse gracias a una cultura ciclista, pueden desacelerar la producción en masa de automóviles, buses, motocicletas y demás medios de transporte que, al verse en demanda por las necesidades de transporte de las poblaciones, no deja de crecer. La solución no es adaptar nuevas tecnologías a los medios de transporte, pues estas nuevas invenciones requieren recursos (muchos de ellos de difícil acceso) que terminan replicando la relación extractivista del humano para con el planeta tierra y también la explotación de poblaciones vulnerables como he demostrado anteriormente. Además de esto, cambiar el medio de transporte y hacer uso activo de nuestra capacidad física, no solo es muy bueno para la salud, lo es también para el medio ambiente, pues menos vías son necesarias ya que los carros y buses ocupan mucho espacio

en comparación a la cantidad de gente que transportan, esto hace que la expansión urbana se reduzca a la estrictamente necesaria y no veamos autopistas de carriles desiertos o atiborrados de vehículos, donde podrían haber reservas forestales, parque naturales o viviendas más amplias.

- Entender la ecología profunda y hacerla practica es revertir el capitalismo. Pues cuidar el planeta tierra en estos momentos históricos es también rechazar el hiperconsumo globalizado y normalizado. Hacernos soberanos de nuestro consumo, de nuestro transporte, de nuestra ropa y viviendas es un acto de autonomía y por ende rebeldía ante este sistema capitalista que no hace más que vendernos modelos de vida producto de la explotación exagerada de recursos y la sobreproducción de mercancías, muchas de ellas realmente innecesarias.
- Las iniciativas ‘ambientales’ del capitalismo que se venden bajo el eslogan de ‘capitalismo sostenible’, ‘economía verde’ o ‘energías limpias’, hasta cualquier otro producto que se diga ecológico, en términos prácticos son insuficientes, porque no atacan a la fuente del problema: un sistema mundial de producción. Así mismo, una cultura global depredadora de la naturaleza, que en palabras de Mark Fischer (2018), basa su realidad en una fantasía en “la suposición de que los recursos son infinitos, de que la tierra no es más que una piel de serpiente de la que el capital podría desprenderse sin problemas y que en el fondo todo podría resolverlo el mercado” (2018, p. 44).
- Afrontar el momento histórico que como humanidad nos pone de frente ante una crisis ecológica es también, a mi reflexión, la implementación de prácticas cotidianas que saboteen este sistema depredador de la naturaleza. Doy fe que en este proceso se exploran y habitan otros modos de ser que enriquecen la experiencia humana, y afianzan una relación igualitaria con el mundo que nos ha permitido vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Van Olphen, T. y Catalano, L. (17 de Julio del 2020). Baterías sangrientas: la extracción de cobalto Congo. *El País*. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2020/06/18/planeta_futuro/1592483206_404289.html
- Speranza, A. (2006). *Ecología profunda y autorrealización, introducción a la filosofía ecológica de Arne Naess*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- M, Horkheimer, y T, Adorno. (1994) *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Editorial Trotta.
- M, Fisher. (2018). *Realismo Capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra Editora.

FORMACIÓN ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Clave del trabajo: II_100

Teresa de Jesús Díaz Guerrero^{1*}
Alberto Francisco Torres García

¹Universidad Autónoma de Baja California Sur

*correo electrónico: tdiaz_14@alu.uabcs.mx

RESUMEN

La formación ética y la responsabilidad social en alumnos de educación media superior y superior se han convertido en ejes fundamentales ante los desafíos de un mundo globalizado, marcado por conflictos sociales y retos ambientales. Este estudio parte del reconocimiento de una creciente desconexión entre el conocimiento académico y la conciencia crítica, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la formación integral del estudiantado mediante enfoques pedagógicos que fomenten el compromiso ético y la responsabilidad social. El objetivo principal es analizar como las instituciones educativas abordan esta formación desde sus prácticas curriculares y extracurriculares. Los resultados revelan que, aunque existen esfuerzos aislados por incorporar la ética y la responsabilidad social, persiste una escasa articulación institucional y curricular, así como una limitada integración metodológica participativa y contextualizada. Se concluye que es urgente consolidar una formación ética sistémica y transversal, que no solo prepare técnicamente, sino que también forme ciudadanos comprometidos con su entorno.

ABSTRACT

Ethical education and social responsibility in secondary and higher education students have become fundamental pillars in the face of the challenges of a globalized world marked by social conflicts and environmental challenges. This study is based on the recognition of a growing disconnect between academic knowledge and critical awareness, which highlights the need to strengthen students' comprehensive education through pedagogical approaches that foster ethical commitment and social responsibility. The main objective is to analyze how educational institutions address this education through their curricular

and extracurricular practices. The results reveal that, although there are isolated efforts to incorporate ethics and social responsibility, there remains a lack of institutional and curricular coordination, as well as limited participatory and contextualized methodological integration. The conclusion is that it is urgent to consolidate systemic and transversal ethical education that not only prepares students technically but also develops citizens committed to their environment.

PALABRAS CLAVE:

Ética, responsabilidad social, educación.

KEYWORDS:

Ethics, social responsibility, education.

INTRODUCCIÓN

La educación es un derecho humano fundamental y un bien público mundial con el poder de transformar la vida de las personas, las comunidades y el planeta para mejorarlo a lo largo de las generaciones (Sauceda, 2016). La educación se constituye como un pilar para el desarrollo y la transformación del orden económico y social de las comunidades, jugando un papel importante para el desarrollo de competencias necesarias en alumnos, docentes y colaboradores de las instituciones educativas como agentes que intervienen en dicha transformación. Su función trasciende la mera transmisión de conocimientos técnicos o disciplinares, al configurarse como una vía para formación de ciudadanos críticos, comprometidos con su entorno y éticamente responsables. En este sentido, la responsabilidad social encuentra su manifestación más genuina en la misión de las instituciones educativas, especialmente en los niveles medio superior y superior, al asumir el compromiso de transformar sus comunidades mediante una formación integral sustentada en valores y principios éticos (Olarte & Ríos, 2015).

Reconocida como un derecho humano y un bien público universal, la educación tiene el potencial de incidir profundamente en la vida de las personas y en la transformación de la sociedad (Pavón, 2025). Sin embargo, los contextos contemporáneos revelan una serie de desafíos persistentes: desigualdad para su acceso, desconexión entre el conocimiento académico y la realidad social, y una débil incorporación de contenidos éticos en los procesos formativos (Salas, 2018; Serna, 2025). A esto se suman retos globales como la crisis climática, la creciente desigualdad social y la transformación digital, que exigen una revisión crítica de los marcos pedagógicos y curriculares que guíen a las instituciones educativas.

La pandemia de COVID-19 visibilizó de manera contundente las vulnerabilidades estructurales de los sistemas educativos, afectando a más de 1, 600 millones de estudiantes en todo

el mundo e identificando las brechas sociales y educativa. En respuesta, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) han planteado una transformación educativa basada en cinco ejes: Escuelas inclusivas, equitativas, seguras y saludables; Aprendizaje y competencias para la vida, el trabajo y el desarrollo sostenible; los docentes, la enseñanza y la profesión docente; Aprendizaje y transformación digital y, finalmente, el Financiamiento de la educación (UNESCO, 2022).

En relación con el último eje, la cuestión del financiamiento se vuelve crítica. A nivel mundial, cerca del 70% de los países invierten menos del 4% de su Producto Interno Bruto (PIB) en educación, lo cual representa una barrera significativa para garantizar una educación equitativa y de calidad. En la Agenda de Acción de Addis Abeba, se alienta a los países a fijar metas de gasto adecuadas, tomando en consideración el contexto nacional, pero considerando como referencia internacional la asignación de entre el 4% y el 6% del PIB, y/o entre el 15% y el 20% del gasto público total para la educación (UNESCO, 2016; Abizanda *et al.*, 2022).

En el caso de México, la situación es también preocupante. Solo por mencionar, el Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) 2025 destina un monto de 1 billón 161 mil 164.8 millones de pesos a sectores de educación, ciencia y cultura, esto solo representa el 12.5% del gasto neto total y apenas un 3.2% del PIB, porcentajes por debajo del estándar mínimo recomendado (CIEP, 2025). Esta insuficiencia de recursos limita las capacidades del sistema educativo para implementar políticas integrales de formación ética y responsabilidad social, que requieren de inversión sostenida en innovación pedagógica, formación docente y fortalecimiento institucional.

Esta investigación se justifica en la necesidad de comprender cómo las instituciones de educación media superior y superior integran la formación ética y la responsabilidad social en sus prácticas curriculares y extracurriculares, en un contexto donde las desigualdades estructurales del sistema educativo se han agudizado.

METODOLOGÍA

Tipo de estudio

La presente investigación se enmarca en una perspectiva cualitativa, sustentada en un enfoque interpretativo, el cual permite explorar y comprender en profundidad las formas en que las instituciones educativas de educación media superior y superior abordan la formación ética y la responsabilidad social, tanto desde sus marcos institucionales como de sus acciones formativas. Más que establecer generalidades, este estudio se orienta a identificar significados, intenciones, estrategias y prácticas educativas que den cuenta del lugar que ocupa la ética en los procesos formativos contemporáneos, a partir de la interpretación contextualizada de documentos institucionales.

Pregunta de Investigación

¿Cómo se integran la formación ética y la responsabilidad social en las prácticas educativas de nivel medio superior y superior?

Fundamentación de la metodología

Dado el carácter institucional del objeto de estudio, se optó por el análisis documental como técnica principal de investigación. Este enfoque metodológico se entiende como una estrategia sistemática de revisión, selección e interpretación crítica de fuentes escritas, que permite recuperar las visiones, prioridades, orientaciones y discurso presentes en políticas educativas, planes de estudio, proyectos formativos, programas de capacitación docente y actividades extracurriculares relacionadas con la formación ética y el compromiso social.

El análisis documental resulta pertinente cuando se pretende estudiar fenómenos educativos desde su expresión normativa y programática, especialmente en contextos donde la implementación de valores éticos y de responsabilidad social puede estar más visible en los discursos institucionales que en la práctica pedagógica directa.

Proceso de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante la búsqueda sistemática de documentos en repositorios oficiales de instituciones educativas y en bases de datos académicas reconocidas, tales como: Dialnet, SciELO México, Redalyc y Google Académico.

Adicionalmente, se consultaron documentos oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y publicaciones de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), dada su relevancia como organizaciones rectoras y articuladoras de la política educativa en México.

Para garantizar la relevancia y actualidad de la información, se estableció un crítico de 10 años priorizando publicaciones de 2020 a 2025.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hacia una comprensión humanista de la formación ética y la responsabilidad social

En México, el fundamento jurídico de la educación está establecido en el artículo tercero de la Constitución Política, el cual define los principios de equidad, inclusión, excelencia y desarrollo integral. En lo que respecta a la educación media superior y superior, se han delineado diversos instrumentos normativos clave como: la Ley General de Educación, la Ley General de Educación Superior y, más recientemente, se trabaja el proyecto de Ley General de Educación

Media Superior. Estos ordenamientos comparten el objetivo de consolidar una formación humanista, en la cual la ética y la responsabilidad social se reconocen como ejes transversales fundamentales (Hernández, 2021).

En consonancia con el marco normativo, el sistema educativo mexicano refleja una transformación importante en cuanto a la función ética y social de la educación media superior y superior. Tanto el *Plan de 0 a 23 años* (SEP, 2023), como los *Fundamentos del Marco Curricular Común de la EMS* (SEMS, 2022) colocan en el centro del perfil de egreso el desarrollo de una conciencia crítica, ética del cuidado, sentido común y compromiso con el bienestar común. Este enfoque normativo apunta a una educación que forme sujetos capaces de reflexionar sobre la realidad, actuar con responsabilidad social y participar activamente en la transformación de su entorno.

En el caso del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), se señala que la educación media superior debe formar sujetos “Humanistas, Críticos, Participativos y con Valores Éticos”, capaces de comprender y transformar su realidad social con un enfoque emancipador (SEMS, 2022, p.7). Además, se enfatiza que la lógica del libre mercado no debe condicionar la formación de las juventudes, y que la educación debe ser un espacio para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la justicia (SEMS, 2022, pp. 8-9).

Este mismo enfoque es reforzado en el *Plan de 0 a 23 años*, donde se establece que el sistema educativo debe formar sujetos “Libres, Solidarios, Responsables y Capaces de contribuir a la transformación social de sus comunidades” (SEP, 2023, p. 89). La ética se plantea aquí como un eje estructural del desarrollo integral, no sólo como un contenido temático.

Por su parte en el nivel superior, esta visión se manifiesta en modelos de Responsabilidad Social Universitaria (RSU) con el cual se busca integrar la ética en todas las dimensiones institucionales. Un ejemplo de ello es el modelo de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) que parte de una concepción integral de la RSU que atraviesa la gestión, la docencia, la investigación y la vinculación social (Pérez & Vallaey, 2016, pp.15-17). Este tipo de propuestas reflejan un entendimiento de la ética como práctica institucional y cultural, no como un accesorio discursivo.

Brecha entre el currículo y la práctica vivida

A pesar de los avances conceptuales y normativas, la implementación efectiva de la formación ética y la RSU enfrenta serios desafíos en el plano pedagógico e institucional. Uno de los principales hallazgos es la persistente disociación entre el currículo declarado y el currículo vivido. En muchas instituciones, la ética se aborda de forma superficial o se restringe a asignaturas específicas, sin integrarse de manera transversal y reflexiva en el proceso formativo.

El estudio de Velázquez (2016), realizado con alumnos de ingeniería en la UNAM, evidencia que gran parte del alumnado no percibe real los contenidos éticos en su formación. La mayoría de los participantes considera que la ética es un tema periférico, tratado como requisito formal y no como componente integral de su desarrollo profesional. Asimismo, señala que los docentes pocas veces actúan como modelos éticos, lo que debilita la credibilidad de los contenidos impartidos.

Esta situación pone de manifiesto una debilidad estructural: la ética sigue siendo tratada como un contenido “extra” y no como una dimensión del ser, del convivir y del saber. En muchos casos, la falta de articulación entre los valores institucionales, las prácticas docentes y las metodologías de enseñanza genera experiencias de formación ética descontextualizada o vacías de sentido.

Prácticas transformadoras: condiciones para una ética vivida

Frente a estos desafíos, diversas experiencias institucionales muestran que sí es posible integrar la ética y la RSU de manera efectiva. El análisis de casos documentados revela que las prácticas más exitosas comparten elementos clave: metodologías activas, reflexión crítica, participación estudiantil, pertinencia social y formación continua.

Un ejemplo destacado es el Programa Institucional de Valores y Actitudes (PIVA) implementado por la Universidad Tecnológica de Tabasco, el cual articula actividades formativas con intervención comunitaria, análisis de casos, trabajo colaborativo y reflexión ética guiada (Pérez & Vallaeys, 2016, pp.177-194). Este programa ha logrado desarrollar competencias socioemocionales, actitudes solidarias y conciencia crítica entre los estudiantes, al integrar el componente ético como práctica viva, como discurso normativo.

Asimismo, durante la pandemia por COVID-19, muchas Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas desempeñaron un papel activo en la generación de respuestas comunitarias, lo que fortaleció el aprendizaje ético desde la práctica. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), varias universidades públicas organizaron brigadas de salud, diseñaron material de apoyo digital para comunidades rurales, produjeron insumos sanitarios y promovieron campañas de alfabetización científica (ANUIES, 2023, pp. 19-22). Estas acciones permitieron que estudiantes y docentes vivieran experiencias formativas profundamente significativas desde una lógica de compromiso y corresponsabilidad.

Estas prácticas confirman que la ética no se enseña solo desde la teoría, sino desde la experiencia, y que los entornos de aprendizaje deben habilitar la posibilidad de actuar, reflexionar y transformar en contextos reales. La formación ética implica conectar lo racional, lo emocional, lo social y lo cultural, en procesos que integran la práctica con la reflexión (García *et al.*, 2022).

Factores críticos: formación docente y participación estudiantil

Dos factores emergen como determinantes en el desarrollo de una formación ética robusta: la formación del profesorado y la participación estudiantil. El MCCEMS reconoce que los docentes son agentes clave del cambio educativo, pero también critica su histórica marginación en el diseño curricular y la falta de espacios reales de formación profesional. Gran parte del personal docente carece de herramientas pedagógicas para enseñar desde una lógica ética y crítica, o para generar ambientes dialógicos, participativos y transformadores (SEMS, 2022, p. 11; Velázquez, 2016).

Frente a ello, algunas instituciones han desarrollado diplomados y estrategias de formación continua en ética aplicada, pedagogía social y responsabilidad institucional. Estos espacios son fundamentales para que los docentes puedan desempeñar un rol formador coherente con los principios que se buscan inculcar.

En cuanto a la participación estudiantil, los datos analizados revelan una paradoja: por un lado, los estudiantes se sienten poco motivados por las asignaturas éticas tradicionales; pero por el otro, cuando se involucran en actividades de impacto social, desarrollan niveles altos de compromiso, sentido de agencia y reflexión. Esto se evidenció de forma contundente durante la pandemia, cuando miles de jóvenes participaron en iniciativas comunitarias organizadas por sus propias instituciones (ANUIES, 2023).

El reto, entonces, es generar entornos y estrategias que reconozcan al estudiante como sujeto ético activo, capaz de construir conocimiento en diálogo con su contexto y con otros actores. Las metodologías de aprendizaje-servicio, investigación participativa y comunidades de aprendizaje ético son algunas de las vías prometedoras para lograrlo (Pérez & Vallaey, 2016, p.21).

Discusión interpretativa: la ética como proceso institucional y cultural

Desde el enfoque cualitativo e interpretativo que guía esta investigación, se entiende que la ética y la responsabilidad social no son solo contenido o competencias individuales, sino procesos colectivos, simbólicos e institucionales. Son construcciones históricas y culturales que se configuran en las prácticas, en los vínculos sociales y en las estructuras organizacionales.

Por ello, la formación ética no puede reducirse a la enseñanza de valores universales abstractos, sino que debe partir del contexto, del conflicto, de la diversidad, de la crítica y del reconocimiento del otro. Formar éticamente implica habilitar espacios de problematización, empatía, responsabilidad compartida y sentido de comunidad (García *et al.*, 2022).

La RSU debe dejar de ser entendida como un conjunto de actividades sociales y convertirse en un modelo de ser institucional. Esto significa que la universidad debe repensar su

propia estructura desde una lógica ética: cómo gestionar sus recursos, cómo toma decisiones, a quién sirve su investigación, cómo se establece relaciones con el entorno (Pérez & Vallaes, 2016, p.20)

Bajo esta mirada, la ética deja de ser un objeto de la formación para convertirse en un modo de realización: una educación ética no es solo la que habla de justicia, sino la que se vive con justicia en sus relaciones, métodos, estructuras y sus fines.

CONCLUSIONES

La formación ética y la responsabilidad social en el ámbito educativo no pueden entenderse como elementos accesorios o añadidos al currículo, sino como componentes esenciales para el desarrollo de sujetos consientes, críticos y comprometidos con la transformación de su realidad. La revisión de marcos normativos, modelos institucionales y estudios empíricos ha permitido identificar tanto avances importantes como desafíos persistentes en su implementación dentro de los niveles medio superior y superior.

Por un lado, los documentos rectores del sistema educativo nacional, como el *Marco Curricular Común de la EMS* y el *Plan Educativo de 0 a 23 años*, expresan con claridad una visión humanista, solidaria y emancipadora e la educación. Estas políticas promueven la formación de estudiantes con pensamiento crítico, sensibilidad social, ética del cuidado y compromiso con el bien común. Asimismo, algunas universidades han desarrollado modelos de RSU que integran la ética en todas sus funciones sustantivas, reconociendo su papel como agentes de cambio social.

Sin embargo, los hallazgos también revelan una brecha considerable entre el discurso institucional y las prácticas formativas reales. Persisten enfoques fragmentados, débil transversalidad curricular, formación docente insuficiente y una participación estudiantil limitada en procesos formativos ético-sociales. Esta desconexión debilita la capacidad de las instituciones para generar experiencias formativas integrales, críticas y transformadoras.

A pesar de ello, las experiencias exitosas analizadas – como programas institucionales de valores, metodologías de aprendizaje-servicio, y acciones solidarias durante la pandemia- demuestran que es posible formar éticamente cuando una voluntad institucional coherente, una pedagogía crítica situada y espacios reales de acción social. En estas prácticas, la ética deja de ser un contenido teórico para convertirse en una vivencia compartida y significativa.

Desde una mirada interpretativa, se concluye que la formación ética y la responsabilidad social son procesos culturales e institucionales que requieren condiciones estructurales y simbólicas para ser posibles. No se trata únicamente de enseñar valores, sino de construir comunidades educativas capaces de vivirlos: espacios en los que se promuevan la justicia, la equidad, el diálogo y el respeto mutuo como prácticas cotidianas.

En suma, el camino hacia la educación éticamente significativa y socialmente responsable no se agota en el diseño curricular, sino que exige repensar las relaciones entre sujetos, saberes y contextos. Exige, en una última instancia, una transformación ética de la institución educativa misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES. 2023. *La responsabilidad social de las instituciones de educación superior mexicanas durante la pandemia por COVID-19*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. <https://web.anuies.mx/libro-responsabilidad-social/>
- Avisando, B., Almeyda, G., Arias Ortiz, E., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M. S., Díaz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Elías, A., Fernández-Coto, R., Frisancho, V., García Moreno, V. A., Hernández Cardozo, J. C., Hincapie, D., Margitic, J. F., Marotta, L., Mateo-Berganza Díaz, M. M., Morduchowicz, A., ... Zoido, P. (2022). *How to Reboot Education Post-Pandemic: Delivering on the Promise of a Better Future for Youth*. <https://doi.org/10.18235/0004241>
- Centro de Investigación Económica y Presupuestaria, A.C. (CIEP). 2025. Gasto educativo 2025. <https://ciep.mx/gasto-educativo-2025-ampliaciones-en-el-pef/>
- Salas Durazo, 2018. La calidad del empleo en México desde la brecha de acceso a la educación superior y las desigualdades interestatales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(77), 381-411.
- García Rangel, F., Vega Cano, R., & Vallaes, F. (2022). Ética, Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social desde la docencia en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Emerging Trends in Education*, (4)8, 48-61 <https://doi.org/10.19136/etie.a4n8A.4729>
- Hernández Hernández, M. F. (2021). La apreciación de los diversos enfoques en la Sociología educativa.
- Sauceda Venegas, H. 2016. Ética y responsabilidad social en la educación media superior en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(6), 838-853. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/640>
- SEMS (Subsecretaría de Educación Media Superior). (2022). Fundamentos del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior. Secretaría de Educación Pública.
- SEP. (2023). Plan Educativo de 0 a 23 años. Secretaría de Educación Pública.
- Serna Hernández, L. El Sistema Educativo Mexicano: Una perspectiva propositiva hacia 2030. *Voces de la Educación*, 10(19), 41-69.
- Olarte-Mejía, D. V., & Ríos-Osorio, L. A. (2015). Enfoques y estrategias de responsabilidad social implementadas en Instituciones de Educación Superior. Una revisión sistemática de la literatura científica de los últimos 10 años. *Revista de la Educación Superior*, XLIV (3) (175), 19-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60445662002>

- Pérez Alayón, J. D., & Vallaes, F. (Coords.). (2016). *Prácticas y modelos de responsabilidad social universitaria en México. Proceso de transformación en la universidad*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Pavón González, Álvaro. (2025). Ética y educación: fundamentos, antecedentes y críticas de la teoría de los derechos humanos en diálogo con la educación en valores. *UNIVERSITAS. Revista De Filosofía, Derecho Y Política*, (46), 26-60. <https://doi.org/10.20318/universitas.2025.9200>
- UNESCO. (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2022). Trasformar la educación para el futuro. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa
- Velázquez Vázquez, D. Elementos que influyen en la formación de estudiantes de Ingeniería. Departamento de Fondo Editorial (Eds.) *Ética Profesional y Responsabilidad Social Universitaria*, 7-16. Fundación Universitaria Luis Amigó.

TRANSITAR DE LA ÉTICA AMBIENTAL AL DERECHO AMBIENTAL Y VICEVERSA COMO RETO PARA EL DESARROLLO SUSTENTABLE Y CIENTÍFICO

Clave del trabajo: II_102

Víctor Hugo Salazar Ortiz^{1*}

Fernando Padilla Lozano²

Pablo Gutiérrez Castorena³

¹⁻³ Universidad Autónoma de Aguascalientes, México

*vhsalaza@gmail.com

RESUMEN

El objetivo original de la ética ambiental fue analizar cómo se entendió tradicionalmente nuestra relación con la naturaleza con base en criterios ontológicos y axiológicos, lo que derivó en el descubrimiento de un antropocentrismo enraizado en preconcepciones filosóficas, éticas y religiosas que justificaban la conducta rapaz de nuestra especie. Se propuso entonces, modificar esa visión por una bio-ecocéntrica que enfatice el valor que tienen todas las especies en el conjunto de la vida. Este cambio de percepción ha tenido que acompañarse enérgicamente desde el ámbito legal con la creación de leyes y reglamentos normativos que ordenen y limiten el impacto de algunas actividades humanas en el medio ambiente natural. Pero no bastan las leyes y su cumplimiento, obligado y penalizado, es necesario que se tome conciencia de los beneficios ambientales que conlleva su observancia con convicción para conseguir la sustentabilidad.

PALABRAS CLAVE

Ética, Derecho, Ética ambiental, Derecho ambiental, Sustentabilidad

ABSTRACT

The original objective of Environmental Ethics was to analyze how our relationship with Nature was traditionally understood on ontological and axiological based criteria. This led to the discovery of an Anthropocentrism rooted in philosophical, ethical, and religious pre-conceptions that justified the predatory behavior of our species. It was then proposed to modify this vision in favor of a Bio-ecocentric one that emphasizes the value of all species

within the whole of life. This change in perception has had to be vigorously accompanied by the legal sphere with the creation of laws and regulations that control and limit the impact of some human activities on the natural environment. However, laws and their enforcement, both mandatory and penalized, are not enough. It is necessary to raise awareness of the environmental benefits that their observance with conviction entails to achieve Sustainability.

KEYWORDS

Ethics, Law, Environmental Ethics, Environmental Law, Sustainability

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta de manera muy concreta cómo fue el origen de la moral y del derecho hasta llegar a los Derechos Humanos Universales. La cuestión es que este gran logro fue ensombreciéndose por el descubrimiento de que esta prebenda estaba enraizada en un fuerte antropocentrismo que impedía reconocer que la responsabilidad moral no debería centrarse exclusivamente en las relaciones humanas, sino que esta debería extenderse a otras especies y a la naturaleza, de manera que se pusiera un freno a la depredación del planeta. Es en este escenario en el que la ética ambiental hace su aparición y sus representantes proponen dos nuevos paradigmas morales, el biocentrismo y el ecocentrismo, con la intención de que el círculo de consideración moral y legal se amplíe, con ello poner un freno a la conducta voraz y rapaz del hombre sobre la naturaleza. Estos nuevos criterios son los que favorecieron el surgimiento de un amplio marco legal que dio origen al derecho ambiental, disciplina responsable de hacer valer las leyes y reglamentos que regulen el actuar humano cuando se requiera hacer algún tipo de intervención en la naturaleza para que esta se realice con criterios sostenibles.

METODOLOGÍA

Esta es una investigación cualitativa que se basa en la revisión documental y exploratoria de literatura sobre el tema. Con esto se pretende proporcionar una comprensión de la relación prevaleciente entre la ética y el derecho ambientales, así como su tránsito entre ambas subdisciplinas tomando en cuenta los avances que han tenido cada una de ellas en el ámbito social y político. Un criterio clave en este estudio es entender la relación axiológica entre ambas, ya que proponen abandonar la visión antropocéntrica tradicional para elaborar normativas éticas y jurídicas que tengan como base criterios bio-ecocentristas científicos que contribuyan a que el uso de los bienes naturales se haga conforme a criterios ético-legales sustentables.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Si nos remontamos a los orígenes de la moral, podremos constatar que esta surge como una necesidad que se generó de cuidar a los congéneres y de cooperar con la comunidad para realizar actividades conjuntas contribuyendo con ello a su supervivencia, como lo sugiere Desmond Morris: “Compasión, bondad, ayuda mutua, un impulso fundamental para cooperar dentro de la tribu debió ser la pauta para seguir para que los primitivos grupos humanos sobrevivieran a su precario ambiente” (1985, p. 22). Estos elementos son los que a su vez dieron origen a las normas básicas de la relación entre las personas (saludo, cortesía, modales) y a la consideración para distinguir las buenas conductas de las que no. Con el paso del tiempo y el crecimiento de los grupos humanos, fue necesario que las costumbres adquirieran un carácter más formal que obligara a todos los miembros de las comunidades a cumplirlas. “Cuando las tribus se expandieron hasta convertirse en supertribus impersonales, fue cuando la vieja pauta de conducta se vio sometida a fuerte presión y empezó a derrumbarse. Solo entonces fue preciso imponer leyes y códigos de disciplina para rectificar el equilibrio” (Morris, 1985, p. 22). No está por demás señalar que tanto las costumbres como muchas pautas de comportamiento difieren entre cada grupo humano; sin embargo, los principios y valores humanos, como la honestidad, el respeto, la justicia, la verdad, etc., son universales y son los que mantienen la cohesión social de cualquier comunidad humana, así como de la humanidad (Rachels, 2007).

La capacidad de cooperar, de estar dispuestos a seguir normas de conducta y reconocer la existencia de principios y valores universales, es lo que dio origen a la creación de leyes y constituciones nacionales e internacionales. Pero esto no aconteció, como suele decirse, de la noche a la mañana, fue un proceso de siglos llegar al punto de acuerdo en el que se reconociera y aceptara que todo ser humano, independientemente de su raza, sexo o credo religioso, cuenta con derechos y obligaciones inalienables, como se estableció al finalizar la revolución francesa a través de la *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789*, que en el artículo 1º señala “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales sólo pueden fundarse en la utilidad común”, además que a todos los ciudadanos se les deben garantizar los derechos de “libertad de propiedad, seguridad y resistencia a la opresión”. También sostiene que la necesidad de la ley se deriva del hecho de que “...el ejercicio de los derechos naturales de cada hombre tiene sólo aquellos límites que aseguran a los demás miembros de la misma sociedad el goce de estos mismos derechos”. Por lo tanto, la Declaración ve a la ley como “una expresión de la voluntad general”, que está destinada a promover esta equidad de derechos y prohibir “acciones dañinas para la sociedad”. Esta Declaración fue clave a nivel mundial para la gestación y el desarrollo de leyes y tratados nacionales e internacionales en torno a la incipiente noción de derechos humanos naciente.

Tuvo que pasar otro siglo y medio para que, por conducto de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se promulgara en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos, cuyas bases son las siguientes:

Los derechos humanos son los derechos que tenemos básicamente por existir como seres humanos; no están garantizados por ningún estado. Estos derechos universales son inherentes a todos nosotros, con independencia de la nacionalidad, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Varían desde los más fundamentales —el derecho a la vida— hasta los que dan valor a nuestra vida, como los derechos a la alimentación, a la educación, al trabajo, a la salud y a la libertad (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights [OHCHR], s.f.).

A pesar de la simplificación que sobre el surgimiento de las normas morales y los derechos realizamos aquí, reconocemos que son el resultado de un largo proceso histórico impulsado por movimientos sociales y filosóficos a través de los cuales se ha buscado garantizar la dignidad y la libertad de todas las personas, independientemente de sus diferencias.

Cabe destacar que este encuadre moral y legal estaba circunscrito al ámbito humano, es decir, no incluía ni a los animales no humanos ni a la naturaleza en su conjunto, por lo que este vacío fue aprovechado para abusar indiscriminadamente de otras especies y de los bienes naturales, ya sea explotándolos en el caso de ambos y contaminándolos en el segundo caso. Este escenario no pasó desapercibido para la sociedad por lo que el 22 de abril de 1970,

se realizó una gran marcha ciudadana en varias ciudades de Estados Unidos para exigir al gobierno frenar e imponer medidas cautelares a las empresas para que redujeran la emisión de contaminantes a la atmósfera y el vertimiento de residuos tóxicos en cuerpos de agua (ríos, lagunas y mares), ya que estas acciones no tenían ningún control; es decir, no existían leyes ni reglamentos ni entes gubernamentales que supervisaran la cantidad ni la insalubridad de los desechos industriales. Como producto de esta manifestación ciudadana se creó, a finales de 1970, la Agencia de Protección Medioambiental en Estados Unidos, y posteriormente esto se replicó en varias partes del mundo, con lo que comenzaron a hacerse esfuerzos para la elaboración de leyes y reglamentos que indicaran qué se permite, qué está prohibido y las sanciones respectivas en caso de no cumplir con la normatividad (Salazar y Gutiérrez, 2024, p. 978).

Es importante hacer mención que este señalamiento ya había sido hecho décadas atrás por Aldo Leopold (1887-1948) quien destacó en su artículo *La ética de la tierra* que “hasta ahora no hay una ética que se ocupe de la relación del hombre con la tierra ni con los animales y las

plantas que crecen en ella. [...] La relación con la tierra es aun estrictamente económica y conlleva privilegios, pero no obligaciones” (1970, p. 238). En la literatura se reconoce que Leopold fue el primero en señalar que no ha habido una relación justa y moralmente reconocida hacia la naturaleza por parte de nuestra especie y que su valorización ha sido predominantemente instrumental.

Dadas estas evidencias, se denominó antropocentrismo a dicha visión y a la conducta que la acompaña. ¿Esta propuesta fue originada por Richard Routley en su ensayo presentado en el XV Congreso Mundial de Filosofía intitulado *Is there a need for a new, an environmental, ethic?* (¿Es necesaria una nueva ética, ambiental?) en el que puso al descubierto la visión opresiva y marginal de nuestra especie hacia la naturaleza y la denominó “chauvinismo ambiental” (Sylvan, 2005, p.19). En oposición a los criterios tradicionales, se propuso un cambio que quitarían del centro de valor moral al ser humano y colocaría la vida en su conjunto. Esto dio origen a una ética biocéntrica, la cual amplía el restringido círculo moral prevaleciente abriendo este para integrar a todo ser vivo, es decir, nuestros compromisos de cuidado y respeto dejan de ser exclusivos para nuestra especie y se amplían a la vida animal y vegetal, como lo propuso Paul Taylor: “Un sistema de ética ambiental biocéntrico se opone a los sistemas antropocéntricos precisamente en este aspecto. Desde la perspectiva de una teoría biocéntrica, tenemos obligaciones morales *prima facie* con respecto a las plantas y a los animales silvestres mismos en cuanto miembros de la comunidad biótica de la Tierra” (Taylor, 2005, p. 10).

Estas observaciones marcaron el rumbo de la discusión en ética ambiental, aunque no fue simple ni sencillo aceptarlas, ya que dejaban fuera todo aquello que no tuviera vida, como los conjuntos de individuos agrupados en comunidades y catalogados como especies, las que a su vez cohabitan en espacios específicos denominados ecosistemas. Derivado de esta observación, se propuso ampliar aún más el círculo moral y pensar en una ética ecocéntrica, como lo indicó Holmes Rolston: “Ninguna ética ambiental habrá encontrado su camino en la Tierra mientras no encuentre una ética para las comunidades bióticas en las que se entrelazan todos los destinos” (2004, p. 86).

Paralelamente al análisis y propuestas de la ética ambiental el Derecho comenzó a hacer su labor reconociendo que “el olvido y desprecio de nuestra civilización hacia la naturaleza es lo que ha colocado al hombre moderno en la ineludible necesidad de establecer un sistema de protección jurídica de las condiciones que hacen posible la vida” (Ramírez y Ramírez, 2023, p. 17). La consciencia de esta situación condujo a la creación de una nueva rama jurídica que adoptó el nombre de *Derecho Ambiental*, el cual fue reconocido formalmente en la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo en 1972, en la que se asume por primera vez el derecho del hombre a un ambiente sano (Principio 1)²⁷, asimismo se

27 PRINCIPIO 1. El hombre tiene derecho fundamental a la libertad, la igualdad y el disfrute de condiciones de vida adecuadas en un medio ambiente de calidad tal que le permita llevar una vida digna y gozar de bienestar, y tiene la solemne obligación de proteger y mejorar el medio ambiente para las generaciones presentes y futuras. A este respecto, las políticas que promueven o perpetúan el apartheid, la segregación racial, la discriminación, la opresión colonial y otras formas de opresión y de dominación extranjera quedan condenadas y deben eliminarse.

estableció la responsabilidad de los Estados de garantizar que las actividades bajo su jurisdicción no causen daños al ambiente de otros Estados a través de la unión de esfuerzos para hacer frente a los desafíos globales de nuestro entorno común.

Raúl Brañes señala que el derecho ambiental es tan antiguo como la humanidad (2000, p. 38), dado que por mucho tiempo nuestros congéneres reconocieron su mutua relación y dependencia de la naturaleza, prueba de ello son las múltiples manifestaciones religiosas con las que se le rendía culto al sol, a la luna, a la lluvia, a la fertilidad, etc. Este culto fue debilitándose hasta prácticamente desaparecer debido a la evangelización cristiana y a la visión científicista (White, 1967). El distanciamiento y olvido de esta relación terminó definitivamente con el desarrollo y avance tecnológico creado durante el siglo XX, ya que provocó la ruptura de esa armonía alguna vez existente, pues se cayó en abusos de sobreexplotación de los bienes naturales y una contaminación desbordada.

Prueba de esto es que actualmente se reconoce que hay un día al año en que rebasamos la capacidad que el planeta tiene de generar lo que consumimos y de recuperarse de esa extracción, al que se le ha nombrado *el día del sobregiro planetario*, el cual marca la fecha en la que el presupuesto anual de biocapacidad del planeta se agota, y año con año este se alcanza de manera más temprana. Cuando se inició este estudio en 1971, el día del sobregiro planetario se ubicaba en diciembre, en 2024 se ubicó en los primeros días de agosto (*Over shoot day, s.f.*).

Esta situación ha generado un desequilibrio en los ecosistemas y, dado que la toma de consciencia moral sobre este problema y sus consecuencias no ha tenido éxito, se volvió necesario comenzar a legislar sobre el tema. En este sentido el Derecho asumió la responsabilidad de elaborar un marco normativo interdisciplinar que, sin dejar fuera los derechos de las personas, integrara normas jurídicas que prescriben las reglas que como individuos y sociedad deben seguirse para cuidar y proteger el medio ambiente natural.

El derecho ambiental es resultado de la combinación de principios y normas vertidos por las disciplinas sociales y las ciencias naturales [...] Los asuntos ecológicos adquieren así dimensiones universales que deben ser abordados científicamente desde la interdisciplinariedad y la transversalidad [...] La transdisciplinariedad no se da en el ámbito de una especie de integración teórica con pérdida de los límites entre las disciplinas particulares. La interdisciplina se justifica epistemológicamente ya que se trata de la aplicación de elementos de disciplinas diversas a un mismo objeto [...]. El derecho ambiental adquiere valor metodológico de combinar principios y normas que surgen de las ciencias naturales, con los del Derecho, la ética, la política y la economía (Ramírez y Ramírez, 2023, pp. 12-13).

El derecho ambiental asume entonces la responsabilidad de elaborar un marco jurídico que regule la interacción de la conducta humana en y con los ecosistemas de manera que

esta pueda ser sustentable. Esto no significa que se elimina el poder seguir haciendo uso de los bienes naturales, sino que se pone límites a la explotación, extracción y contaminación desmesurada de estos, para que su uso se haga con justicia y legalidad. Prueba de esto son los numerosos acuerdos, que se han elaborado en el plano internacional, entre los que destacan la Declaración de Estocolmo (1972) de la cual se desprende el origen del Programa de Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente (PNUMA); la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972); Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestre (CITES) (1973); Convenio sobre la Contaminación Atmosférica Transfronteriza (1979); Carta Mundial de la Naturaleza (1982); Convenio de Viena para la Protección de la Capa de Ozono (1985); Protocolo de Montreal (1987); Convención Marco de la Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (CMNUCC) (1992); Declaración de Río (1992); Protocolo de Kyoto (1997); Protocolo de Cartagena (2000); Declaración de Johannesburgo sobre el Desarrollo Sostenible.

leyes y reglamentos

En el caso de nuestro país, contamos con varias leyes de protección ambiental. Algunas de ellas se han ido derogando en tanto que otras se han ampliado y actualizando para poder legislar conforme a los requerimientos, condiciones y necesidades actuales. Destacan la Ley Forestal (1986); Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (1988, 1996), Ley de Aguas Nacionales (1992), Ley Minera (1993), Ley General de Vida Silvestre (2000); Ley General de Desarrollo Forestal Sustentable (2001, 2003, 2018), Ley General para la Prevención y Gestión Integral de Residuos (2003), Ley de Bioseguridad de Organismos Genéticamente Modificados (2005), Ley de Productos Orgánicos (2006), NOM-117-SEMARNAT-2006, Ley General de Pesca y Acuicultura Sustentables (2007); Ley General de Cambio Climático (2012) y Ley de Desarrollo Forestal Sustentable (2020).

Cada una de estas leyes tiene su importancia, pero la que guía a todas ellas se encuentra en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* en el Artículo 4º párrafo quinto que señala lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a un medio ambiente sano para su desarrollo y bienestar. El Estado garantizará el respeto a este derecho. El daño y deterioro ambiental generará responsabilidad para quien lo provoque en términos de lo dispuesto por la ley.

Toda persona tiene derecho al acceso, disposición y saneamiento de agua para consumo personal y doméstico en forma suficiente, salubre, aceptable y asequible.

Es importante hacer mención que la inclusión de este derecho y los compromisos que se derivan de este es relativamente reciente (1999) y también se ha ido reformando (2012) con el objetivo de que se adecue a las condiciones y necesidades actuales.

Algo que queremos resaltar en este trabajo es que, a pesar de la abundante normatividad existente, el Derecho como un medio de actuación legal no es suficiente si las acciones que se realizan en el medio ambiente no están fundamentadas y acompañadas con criterios axiológicos y principios éticos. Esto en función de que la ley, en tanto Derecho positivo, no puede por sí misma incluir esta consideración, como lo señala Radbruch (1951):

Es claro que el Derecho no puede imponerse la misión de servir directamente al cumplimiento de los deberes éticos: el cumplimiento de los deberes de la ética es, por la fuerza del mismo concepto, obra de la libertad, que no es posible, por tanto, imponer mediante la coacción jurídica. Ahora bien, si el Derecho no puede imponer el cumplimiento de los deberes éticos, sí puede hacerlo posible: el Derecho es la posibilidad del cumplimiento de los deberes morales o, dicho en otros términos, la medida de la libertad exterior sin la que no podría existir la libertad interior necesaria para las decisiones éticas. La garantía de aquella libertad externa constituye la esencia de la médula de los *derechos del hombre*. De donde se deduce que estos derechos tienen un carácter absoluto; pero no porque hayan tomado cuerpo de Derecho positivo, bajo esta o aquella versión, sino porque son necesarios para poder dar paso al cumplimiento de los deberes morales (pp. 38 y 39).

Como vemos, el derecho no es ni debe ser ajeno a las consideraciones éticas que subyacen en las decisiones humanas, y en el caso del derecho ambiental la situación no cambia, dado que los criterios de consideración moral, como ya se explicó, ahora son más amplios y no se limitan a la evaluación de la interacción humana, sino que actualmente se reconoce que con nuestras acciones podemos dañar y perjudicar a otros seres no humanos y con ello incurrir en conductas inapropiadas y delictivas. Debido a ello es que la ética y el derecho ambientales no son disciplinas ajenas entre sí, por el contrario, el tránsito entre ellas es fundamental para la realización de las metas que pretenden lograrse para contar en el presente y en el futuro con un mundo sustentable.

CONCLUSIÓN

Con base en lo anterior podemos concluir que es imprescindible que exista un tránsito constante entre la ética ambiental y el derecho ambiental, ya que ambas disciplinas están íntimamente ligadas y se complementan entre sí, o al menos eso debe esperarse, pues la primera, como se explicó, propuso las bases para que pudiera generarse un reconocimiento legal más

amplio a la normatividad tradicional existente que solo contemplaba el actuar entre humanos sin salirse de ese acotado círculo, mucho menos para integrar a otras especies y la naturaleza en su conjunto. Ahora el camino puede ser un tanto distinto, pues corresponde a los eticistas ambientales estar muy atentos en el rumbo que está tomando el derecho ambiental y velar por que este no reduzca su actuar y se interese exclusivamente por los beneficios humanos de manera *salubrista*, es decir, legislar solo a favor de los beneficios que cuidar la naturaleza tiene para la salud humana, sino que de verdad se comprometa con el cuidado y protección de la naturaleza *por mor* de ella misma.

REFERENCIAS

- Brañes, R. (2000). *Manual de derecho ambiental mexicano* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Carmona Yinoco, J. U. (2015). *Cambio climático y derechos humanos*. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (s.f.)
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Larraín, S. (2023). Comercio desigual y “deuda ecológica”: lo que el Norte le debe al Sur. En *Salvar el planeta* (pp. 45–53). Editorial Aún Creemos en los Sueños.
- Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano de 1789. (s.f.). *Conseil Constitutionnel*.
<https://www.conseil-constitutionnel.fr/es/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano-de-1789#:~:text=por%20la%20Ley.,Art%C3%ADculo%2011,casos%20de-terminados%20por%20la%20Ley.>
- Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano (1972). <https://docs.un.org/es/A/CONF.48/14/Rev.1>
- Jamieson, D. (2010) *Ethics and the environment an introduction*. (4.^a ed.) Cambridge.
- Larraín, S. (2023). Comercio desigual y “deuda ecológica”: lo que el Norte le debe al Sur. En *Salvar el planeta* (pp. 45–53). Editorial Aún Creemos en los Sueños.
- Leopold, A. (1970). *A Sand County Almanac*. Ballantine Books.
- Morris, D. (1985). *El zoo humano*. Biblioteca de Divulgación Científica.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (s.f.). *¿Qué son los derechos humanos?* <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights>
- Over Shoot day (s.f.)
<https://overshoot.footprintnetwork.org/newsroom/country-overshoot-days/>
- Quintana Valtierra, J. (2000). *Derecho ambiental mexicano*. Porrúa.
- Radbruch, G. (1997). *Introducción a la filosofía del derecho*. Fondo de Cultura Económica.
- Rachels, J. (2007). *Introducción a la filosofía moral*. Fondo de Cultura Económica.

- Ramírez Ortiz, D., & Ramírez Marín, J. (2012). *Derecho ambiental y desarrollo sustentable*. Porrúa.
- Rolston III, H. (2004). Valores en el mundo natural y deberes para con él. En M. M. Valdés (Ed.), *Naturaleza y valor: Una aproximación a la ética ambiental* (pp. 69-98). UNAM.
- Salazar Ortiz, V., & Gutiérrez Castoreana, P. (2024). Un enfoque ético-jurídico frente a la distopía ambiental. *Anuario Colombiano de Ética*, 5(1), 963-983.
- Sylvan, R. (1973). Is there a need for a new, an environmental, ethic? En E. M. Zimmerman et al. (Eds.), *Environmental philosophy* (4.^a ed., pp. 16-24). Pearson Education.
- Taylor, P. W. (2005). La ética del respeto a la naturaleza. *Cuadernos de Crítica*, 3, UNAM.
- White, L. (2007). Raíces históricas de nuestra crisis ecológica. *Revista Ambiente y desarrollo*, 23 (1), 78-86.

FUNDAMENTOS ÉTICO-TÓPICOS DE LA EPISTEMOLOGÍA JURÍDICA ANTRÓPICA RELACIONAL

Clave del trabajo: II_103

Yuner Ismar Flórez Eusse^{1*}

¹Escuela Normal Superior “La Merced” Yarumal Colombia. Universidad Católica Luis Amigó.

*pfismar@hotmail.com

RESUMEN

Los fundamentos epistémicos que validan el conocimiento jurídico deben estar a su vez, sustentados sobre una visión ético-tópica de la realidad que le interesa al derecho, pues si desde la génesis de la praxis jurídica, ambos conceptos no están en armonía, se generan fisuras difíciles de reconciliar, lo cual, repercute en una práctica del derecho defectuosa en términos de justicia, equidad y dignidad. En el presente estudio, se planteó el objetivo de indagar por los fundamentos que le dan validez al conocimiento jurídico, proponiendo posteriormente un sustento ético y epistemológico alternativo al actual. El método de esta investigación es la hermenéutica, la técnica es la revisión bibliográfica y los instrumentos son las fichas de lectura. Los resultados a los cuales se ha llegado son concordantes con la tesis planteada. Se ha podido evidenciar que los fundamentos epistemológicos que sustentan el conocimiento jurídico actualmente no están en concordancia con lo éticotópico, lo que lleva a unas fallas de la aplicación del derecho en detrimento de los derechos fundamentales de los más vulnerables.

ABSTRACT

The epistemic foundations that validate legal knowledge must, in turn, be supported by an ethical-topical vision of the reality that concerns law. If, from the genesis of legal praxis, both concepts are not in harmony, fissures arise that are difficult to reconcile, resulting in a legal practice that is flawed in terms of justice, equity, and dignity. In this study, the objective was to investigate the foundations that give validity to legal knowledge, subsequently proposing an alternative ethical and epistemological foundation to the current one. The method of this research is hermeneutics, the technique is bibliographic review, and the instruments are reading cards. The results obtained are consistent with the proposed thesis. It has been shown that the epistemological foundations that support legal knowledge

are currently not in accordance with the ethical-topical framework, which leads to failures in the application of law to the detriment of the fundamental rights of the most vulnerable.

PALABRAS CLAVE:

Ético-Tópico, Epistemología Jurídica, Antrópico, relacional, conocimiento.

KEYWORDS:

Ethical-Topical, Legal Epistemology, Anthropic, Relational, Knowledge.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de los fundamentos ético-tópicos de la epistemología jurídica antrópica relacional, es importante entender que, “toda epistemología, o teoría del conocimiento (qué sé, cómo llego a saber lo que sé), emana de una ontología determinada” (Sutil, 2007, p. 2). Es decir, que como se ha planteado a lo largo del presente ejercicio de investigación, el ser humano, lo es con relación a un espacio y a un tiempo determinado, donde dicho individuo se auto percibe y se relaciona con el otro, de conformidad con su propia visión del mundo y de sí mismo, lo que implica que el ser humano construye su conocimiento a partir de lo que es, esto explica de manera suficiente la relación existente entre la ontología, entendida como la disciplina que estudia el ente (lo que es) y la epistemología, entendida como el fundamento del conocimiento válido, así las cosas,

el «comprender» «no es primariamente un acto de conocimiento o intelección. (...) es una estructura o forma de ser del propio existir, un modo de ser en el mundo que es previo a la disyunción ser-conocer y que, por tanto, es en cierto sentido, ambas cosas a la vez». (Del Riesgo, M. 1989, p. 93)

Se corrobora la postura que se ha afirmado anteriormente, el conocer lo precede el ser, se conoce de conformidad con lo que se es, y se es de acuerdo con un constructo social, político y metafísico de una cultura ubicada en el tiempo y en el espacio, razón por la cual existen distintas formas de habitar el mundo, distintas formas de ser en, pues no es lo mismo el ser en la antigüedad, en la edad media, en la modernidad o en la contemporaneidad, cada una de estas edades de manera muy general legitima su propio paradigma de entender el cosmos, y por supuesto el hombre que lo habita, y es así como a partir de su propia comprensión va configurando el saber propio contextualizadamente en un periodo y en un lugar determinado.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el desarrollo de la presente investigación será desde el paradigma socio crítico, el cual de acuerdo con Maldonado (2018) “El paradigma sociocrítico considera la simbiosis entre la teoría y la práctica. El cual se genera de una crítica a la racionalidad instru-

mental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades” (p. 176)

Así las cosas, en concordancia con Orozco (2016), afirma que “el paradigma sociocrítico tiene como finalidad sembrar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos de las comunidades, considerando la intervención activa de sus miembros” (p. 6) es decir, que en este sentido tanto la metodología como la misma sustancialidad del trabajo son coherentes en tanto ambos buscan las transformaciones sociales desde la perspectiva del excluido, que de acuerdo con Bisquerra (1989) plantea que el paradigma sociocrítico “se dirige a liberar al hombre y lograr una mejor distribución del poder y de los recursos de la sociedad. No existe diferencias entre teoría y praxis” (p. 52)

En este orden de ideas, Maldonado (2018)

menciona que los rasgos más significantes de este paradigma son la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad social, sin tener una negación solidaria de un punto de vista democrática del conocimiento desde su elaboración, y una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus interrelaciones entre teoría y práctica. (p. 177)

Por otro lado, pero en la misma línea del trabajo de investigación quedando ya sentado el paradigma de investigación se postula como método el constructivismo, así las cosas,

Las propuestas centradas en la reconstrucción en América Latina (De la Garza, 1988, 2001; Zemelman, 1990, 1992, 1997), han asumido el reto de pensar los procesos de constitución de la realidad social incorporando aspectos centrales del constructivismo. A su vez, han ido más allá en la incorporación de la realidad social en un proyecto de ciencias sociales críticas que precisamente busca dar cuenta de las dimensiones complejas de los modos de dominación, las acciones de resistencia y las perspectivas de futuro, esto es, realidad multidimensional en movimiento. La perspectiva reconstruccionista propone una apropiación de las contribuciones del constructivismo y un desarrollo consecuente a la hora de pensar los modos construcción de teorías, datos y proyectos de investigación. (Retamozo, 2012, p. 391). Por último, se plantea la técnica de investigación que en concordancia con el paradigma y el método será la revisión documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Contextualmente hablando, el presente acápite se arraiga en la contemporaneidad, donde se propende por una ontología relacional, es decir, una concepción del ser a partir de su existencia en relación con su entorno y los demás seres antropológicos, no como un mero existir individual y en soledad, si no en tanto que, es en relación, de acuerdo con Pöggeler, (1986)

El estar es ser-en-el-mundo, es decir: él “es” su mundo, es a partir de estar familiarizado con el mundo. Y si no es un objeto que viene a darse en el “mun-

do”, en la suma total de lo ente, tanto menos es un sujeto carente de mundo a partir del cual, como desde Descartes se había venido intentando continuamente, hubiera que tender primero el puente hacia el “mundo”. Más bien el estar, en cuanto ser-en-el-mundo, está ya siempre cabe las cosas, así como ya siempre con nosotros. El estar no es un Yo que tuviera que acoger en sí la referencia a otros hombres, sino que está primariamente en el ser con-otros. (p. 56)

Desde este marco interpretativo de la ontología relacional, no se acoge a los demás seres humanos como si el yo fuera independiente completamente, sino que, precisamente se es con los otros, pues si los otros no son o dejan de ser, yo tampoco soy o dejaría de ser, no es entonces el aceptar lo externo, sino entender que, lo externo es parte de mi propia existencia como ser ontológico en el mundo.

Así lo corrobora Heidegger, (1927) al esgrimir que, “La “esencia” de este ente [el Dasein] está en su “ser relativamente a”. El “qué es” (essentia) de este ente, hasta donde puede hablarse de él, tiene que concebirse partiendo de su ser (existencia)” (p. 54). En este orden de ideas, de acuerdo con el autor, se plantean dos ideas relevantes que vale la pena resaltar, la primera es que el ser que es relativo a otro ente, no se da la existencia de manera única y completa y terminada, el ser entonces es un ser en relación con los demás entes. La segunda idea es que el ser, es existencia, por consiguiente, no es una proyección al más allá, sino que es un ser en acto, en tanto está existiendo aquí y ahora, en consecuencia, el sentido del ente es su propio existir, en este mismo orden de ideas, también lo plantea Gibson, (1986)

Percibir el mundo es co-percibirse uno mismo. La conciencia del mundo y las complementarias relaciones de uno mismo con el mundo no son separables. El verbo to afford se encuentra en el diccionario, pero no así el sustantivo affordance. Yo lo he construido. Con él quiero decir algo que se refiere tanto al entorno como al animal en una manera que ningún término existente recoge. Implica la complementariedad del animal y de su entorno. (p. 127)

Con este sustantivo el autor quiere plantear la relación indisoluble entre el animal y el mundo, es una relación tan compleja y estrecha que no se comprende el uno sin el otro, razón por la cual, no se debe considerar al humano desde la soledad y la individualidad, si no desde la complementariedad que su naturaleza es capaz, así las cosas, Benjamín (1988) afirma lo que puede estar implícito en Hegel: “La verdadera independencia supone mantener la tensión esencial de estos impulsos contradictorios; es decir, tanto afirmar al sí-mismo como reconocer al otro” (p. 73).

El reconocer el otro como parte constitutiva del mismo ser que lo reconoce, es un elemento central en la teoría del reconocimiento de Hegel que para los fines de la presente inves-

tigación resulta pertinente traer a colación dada la ontología relacional que posteriormente será la base para una ontología de la misma naturaleza, es decir, un conocimiento que no lo es en razón de la soledad del sujeto cognoscente, sino de un conjunto de relaciones complejas que construyen el conocimiento a partir de la tópica. “En este sentido, al dar paso a una ontología relacional para la definición de lo social podemos propiciar el tránsito de un pensamiento entitativo –centralidad de las sustancias– a una distinción reflexiva “por relaciones”: lo que existe-en-relación” (Donati, 2006, p. 65-66). Así las cosas, la ontología relacional consiste en un cambio paradigmático.

El paradigma contemporáneo de la ontología relacional no entiende el ente como una sustancia inmutable y estática en el mundo, sino como un existir en relación con lo externo, con el medio que lo circunda, en consecuencia, no existe una sustancia sino una contante construcción cambiante y relacional con su época y su tiempo, es decir, el ser en alteridad, es por ello que, “la sociología relacional surge como una crítica a lo que se ha llamado el sustancialismo en la teoría social, caracterizado precisamente por la definición inicial de las partes constituyentes de lo social para, posteriormente, analizar sus vínculos entre sí” (Galán, 2019, p. 13-14). Es decir, que se analiza el sujeto por separado y posteriormente su relación con el entorno, lo que se propone metodológicamente es la comprensión del ser en relación, no por separado. Para seguir profundizando sobre lo relacional, se trae a colación a Emirbayer, (2009), quien plantea que:

La forma más adecuada para describir el punto de vista relacional con respecto a la acción social y al cambio histórico es comparándolo con la visión contraria: la perspectiva sustancialista, que toma como punto de partida la noción de que son las sustancias de varias clases (cosas, seres, esencias) las que constituyen las unidades fundamentales de cualquier clase de investigación. El análisis sistemático inicia con estas entidades autosostenibles que vienen “preformadas”, y sólo después se consideran los flujos dinámicos que posteriormente las involucran. (p. 287)

Contrario sensu, desde la concepción relacional onto-epistémica no se piensa en sustancias ni esencias y mucho menos analizadas sistemáticamente como entidades individuales autosostenibles ni preformadas a las que se deba encontrar a partir de una búsqueda concreta, pues la forma se construye en relación con los demás entes que no están en soledad y autonomía, sino que, son parte de la existencia en el aquí y el ahora, es decir, existencia contextualizada en el tiempo, en el espacio y en alteridad, al respecto Blas, Hurrel, & Malpartida, (1987), han esgrimido refiriéndose a lo relacional que:

En este trabajo se ha intentado dar cuenta que desde el modo de hacer ciencia tradicional -en que el observador está fuera de lo observado y que, a través

del método científico logra una descripción invariante (Lavanderos & Malpartida, s/año) de su mundo pre-existente- se han propuesto distintas escuelas cognoscitivas que mantienen un estudio de las entidades sujeto y objeto por separado (op. cit.). Se propone una aproximación cognitiva relacional –o epistemología relacional como un “modo de construcción del conocimiento a partir del vínculo”. (p. 242)

Son distintas escuelas las que han propuesto el análisis del sujeto por separado de su entorno y posteriormente analizan las relaciones con el otro y con su medio, pero desde esta perspectiva onto-epistémica que se viene poniendo de presente se es ontológicamente en relación y se conoce epistemológicamente a partir del vínculo, lo que implica que el conocimiento no es unidireccional ni absoluto, sino que es una construcción plural y diversa, además, en este sentido, el conocimiento válido no es el que viene de un orden jerárquico, sino que, su generación y validación es relacional, espontánea y anárquica.

Volviendo de nuevo a lo metodológico, en un comparativo entre lo sustancial y lo relacional, se pone de presente a Galán, (2019), quien sugiere que:

La insatisfacción de los teóricos relacionales está anclada, en principio, en la definición ontológica de lo social como una sustancia inmanente. Adoptar una posición sustancialista implicaría, por cuestión metodológica, analizar cada parte constituyente de lo social por sí misma, y luego observar las relaciones entre ellas como consecuencia de la existencia previa de dichos elementos constitutivos. Pensar relacionamente, por otro lado, pone en el centro de la discusión la relación social, para así sobrepasar los dilemas dialécticos existentes entre agente y estructura; individuo y colectividad, etc. (p. 15)

Proceder metodológicamente desde el sustancialismo, es dejar por fuera un conjunto de elementos que aportan a la comprensión del ente o del fenómeno porque quedan por fuera del espectro de atención de quien analiza al no percibirlo o si lo percibe lo hace como algo secundario sin relevancia, esto implica que existe un sesgo en el momento de descubrir los elementos que se tendrán en cuenta para la comprensión del fenómeno, dicho sesgo constituye una exclusión valorativa, ya sea consciente, o inconscientemente por parte del sujeto relacional cognoscente, situación que no permite la mirada compleja que exige el percibir los fenómenos y los entes, sino que, cae en una simplificación clasificando lo que se considera digno o no de ser tenido en cuenta para darle el estatus de ser o de conocer.

Profundizando sobre las características propias de la ontología relacional, se relaciona a Garro-Gil, (2017), quien afirma que:

La ontología relacional explica que la realidad, en tanto que relación, manifiesta siempre dos dimensiones: la relación-raíz y la relación-contingencia, de tal forma que las cosas responden siempre a una naturaleza que marca lo que cada una de ellas está llamada a ser. Pero luego ese ser se manifiesta de forma contingente a través de diversas concreciones que pueden ser en mayor o menor medida reflejo de esa naturaleza originaria. (p. 636)

En este orden de ideas, se puede interpretar válidamente que los entes tienen una vocación de ser, más no un ser predeterminado como ya se ha dejado claro anteriormente, dicha vocación puede o no concretarse en el ser, dada su relación contingente, ahora bien, la naturaleza del ente en este contexto no se entiende como algo dado e inmutable e invariable, sino como ya se dijo, como vocación de ser sometido a la contingencia que resulta de las relaciones que constituyen el ser mismo del ente.

Dando continuidad con este razonamiento, se trae a colación a Garro-Gil, (2017), quien citando a Donati, esgrime que:

reformula así la noción de contingencia y explica que la realidad es siempre en sí misma necesaria y por eso existe, porque apunta al ser originario de las cosas, pero la forma como se manifiesta en el espacio-tiempo es siempre contingente. Y a partir de ahí propone una nueva fundamentación antropológica basada en la relación dual entre inmanencia y trascendencia que caracteriza a la persona como ser relacional y la distingue del resto de especies animales. (p. 636)

La realidad es necesaria solo en sí misma, es decir, en cuanto que ya existe, está ahí, ahora bien, la forma de cómo se manifiesta esa realidad, no es ni necesaria ni sustancial, está relacionada con el espacio y con el tiempo lo que la hace contingente, este modelo de comprensión sustenta una visión del átropos de manera distinta a la sustancial, entendiendo el ser humano no como algo dado y terminado, sino, como una construcción contingente que no se aferra a moldes concretos ni predeterminados, por el contrario, es libre, autónomo y espontáneo, lo que implica que, al mismo tiempo lo que el mismo humano valida como cocimiento o verdad no es una inmanencia de la realidad misma, sino una vocación de realidad concretada en la contingencia relacional, es decir, en una construcción colectiva.

Ahondando sobre lo necesario y lo contingente se pone de presente a Galindo, (2008), quien sostiene que:

La distinción necesidad/contingencia tiene una larga tradición filosófica que se remonta a Aristóteles. Dicha tradición ha sido utilizada tanto en el ámbito de la lógica como en el de la ontología. En términos lógicos, expresar una proposición recurriendo a la idea de contingencia (“es contingente que P”)

equivale a decir que es posible que algo (en este caso la proposición P) sea y no sea. Cuando se pasa del ámbito de las proposiciones al de los objetos, la distinción cobra pertinencia ontológica. Aquí de otro modo es lo que es y no puede no ser. Así, el concepto de contingencia señala la unidad de la diferencia de aquello que no es necesario ni imposible. (p. 14)

En este orden de ideas, lo contingente es un concepto fundamental para la comprensión de la ontología relacional, es decir que, la forma de ser del ente no es necesaria, sino contingente, entendida como aquello que reuniendo todas las características para que sea, no obstante, no ocurre, no es entonces imposible pero tampoco es necesario. Las implicaciones onto-epistémicas de este concepto es que el conocimiento al igual que los objetos no es un asunto necesario y en consecuencia no es absoluto, ni algo que existe predeterminadamente y se debe buscar; sino que, puede ser conocimiento dependiendo de ciertas condiciones contextuales o puede que reuniendo las posibilidades de ser conocimiento no lo sea por las circunstancias relacionales de la construcción de este.

CONCLUSIONES

La epistemología relacional, tiene unas implicaciones importantes en la praxis cotidiana y tangible, pues el sujeto deja de estar en la cúspide jerárquica desde la que predomina y puede disponer de los demás entes a arbitrio y voluntad sin consideración de la entidad que se contrapone, sino que, el sujeto se entiende como parte relacional con el todo; y en consecuencia, se debe tomar en serio la alteridad, conllevando a una interacción real y a un reconocimiento del otro que es distinto al sujeto que lo interpela, y no por ello, es menos legítimo, teniendo en cuenta que, ese otro que en principio es distinto, no es independiente de mí, pues la teoría relacional lo comprende como parte de mi propia identidad que co-implica ser yo, y el, siendo el, co-implica ser yo; ahora bien, como ya se ha dicho, no solo la co-implicación es con el otro sujeto, sino también, con la naturaleza, con el contexto que se comprende desde el tiempo y el espacio, al respecto Lavanderos, (2006), plantea que:

Lo que conocemos lo conocemos a partir de la referencia conceptual territorial, esto quiere decir que las construcciones se hacen por diferencia-similitud y resultan distinciones producto de una comparación con los materiales conceptuales que poseemos. No tenemos manera de llegar al mundo si no es a través de nuestra experiencia de él (p. 71)

Así las cosas, las construcciones sociales se hacen de manera contextualizada, y es ahí donde tiene sentido la relacionalidad, pues una comunidad es lo que es, con relación a un tiempo que tiene unos valores que considera importantes para su coyuntura social vigente, y al mismo tiempo, también su identidad se construye en un entorno determinado, si es alto o bajo sobre el nivel del mar incide de manera significativa en la percepción de símbolos que

constituyen valores que alimentan los imaginarios sociales del conocimiento válido, sin bien es cierto que en la aldea global se puede hablar de puntos más o menos objetivos, pero no de verdades absolutas, ni inmutables, por esta razón, en la contemporaneidad bajo el paradigma relacional,

La ciencia no puede ser determinista, porque los acontecimientos evolutivos relacionados con la autoorganización juegan un papel fundamental en los sistemas vivos y en los inertes. Tampoco puede ser reduccionista, porque en los procesos sin equilibrio aparecen propiedades de la materia que no pueden expresarse en términos de partículas individuales. La dirección del tiempo aparece ligada a las propiedades globales de los conjuntos, ya se trate de partículas elementales, células vivas o poblaciones humanas. Las sociedades cambian, no porque los individuos se hacen mayores sino porque las relaciones entre individuos cambian. (Gómez, 1998, p. 4)

A lo anterior, donde el conocimiento no puede ser determinista, ni reduccionista, se agrega que tampoco puede ser sustancialista, pues el determinismo deja por fuera los acontecimientos evolutivos, y en consecuencia, entiende la realidad como un fenómeno muerto dejando lado los sistemas vivos como lo es el derecho, la política, los valores, entre otros que mutan de manera constante, el reduccionismo por su parte, deja de lado elementos del conocimiento que no considera como importantes, como lo son las relaciones, la multitudine y pluralidad de la realidad, y por ende, del conocimiento, y por último, el sustancialismo deja por fuera lo contingente que es una parte importante de la realidad.

Es en este contexto, donde se presenta la epistemología relacional como la teoría del conocimiento que implica lo múltiple, lo plural, lo complejo y lo contingente, pues la realidad no es plana, no está muerta, no es unitaria, no es una sustancia, ni es inmutable. La realidad se construye en una relación entitaria; entre entidades que coexisten, no por separado, sino como co-implicaciones relacionales en un contexto dado.

Como se dijo al inicio del presente apartado, a toda epistemología la antecede una ontología y a toda teoría social o humana la sustenta una epistemología, como lo es el derecho, en este orden de ideas, de acuerdo al telos del presente trabajo, dicha epistemología que se ha esbozado anteriormente, si bien es cierto es general, se aterriza a una disciplina concreta, en este caso al derecho, razón por la cual, se denomina epistemología jurídica relacional, ahora bien, lo que se pretende es aplicar este marco interpretativo de la relacionalidad a temas jurídicos y específicamente al derecho a morir dignamente como ya ha sido enunciado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Galán Castro, E. A. (2019). La crítica de la ontología y epistemología durkheimianas desde la sociología relacional de habla inglesa. *Sociológica* (México), 34(96), 9-38.

- Galindo, Jorge (2008). Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología. Ciudad de México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa.
- Garro-Gil, N. (2014). La relación de cuidado en la familia. (Tesis doctoral inédita). Pamplona: Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
- Garro-Gil, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista mexicana de sociología*, 79(3), 633-660. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000300633&lng=es&tlng=es.
- Gómez F. (1998). *Elementos epistemológicos para una metodología sistémico-relacional*. Universidad Complutense de Madrid.
- Lavanderos, K. (2006). *Educación Y Epistemología Relacional*. Revista Complexus.
- Sartre, J. (1954). *El ser y la nada*. Iberoamericana, Buenos Aires.
- Sutil, C. R. (2007). *Epistemología del psicoanálisis relacional*. *Epistemología*, 1(1), 9-41.

CONVERGENCIA ÉTICA DE LA IA Y LA BIOÉTICA EN EDUCACIÓN, CIENCIA Y COMUNICACIÓN

Clave del trabajo: III_109

Emilio José Ibeas Cuasante¹

¹Sociedad para el Fomento de la Docencia de la Bioética, Burgos, España

*correo electrónico: emiliojoseibeas@gmail.com

RESUMEN

La creciente adopción de la inteligencia artificial (IA) en sectores clave como la educación, la investigación científica, los medios de comunicación y la salud digital plantea desafíos éticos urgentes. Este estudio analiza la convergencia entre la ética de la IA y la bioética, destacando la necesidad de marcos normativos que integren principios como la transparencia, la equidad, la explicabilidad y la justicia algorítmica. Se aplicó una metodología mixta que combina revisión sistemática de literatura y análisis de casos reales. Los resultados evidencian dilemas éticos vinculados a la personalización educativa, la reproducibilidad científica, la desinformación digital y la equidad en salud. Se proponen estrategias de gobernanza como el fomento de la IA explicable (XAI), la creación de comités éticos especializados y la inclusión de formación ética interdisciplinaria. El estudio concluye que la integración ética entre bioética e IA es esencial para garantizar un desarrollo tecnológico centrado en la dignidad humana y la justicia social.

ABSTRACT

The increasing adoption of artificial intelligence (AI) in education, scientific research, media, and digital health raises urgent ethical challenges. This study explores the convergence between AI ethics and bioethics, emphasizing the need for normative frameworks that integrate principles such as transparency, equity, explainability, and algorithmic justice. A mixed-method approach was employed, combining systematic literature review and case analysis. The findings highlight ethical dilemmas related to personalized learning, scientific reproducibility, digital misinformation, and healthcare equity. Governance strategies are proposed, including the promotion of explainable AI (XAI), establishment of dedicated AI ethics committees, and interdisciplinary ethics education. The study concludes that integrating AI ethics and bioethics is essential to ensuring technological development aligns with human dignity and social justice.

ned with human dignity and social justice. This convergence is not only a theoretical need but a practical imperative for building trustworthy, inclusive, and accountable AI systems across sectors critical to human well-being.

PALABRAS CLAVE:

IA explicable, bioética, justicia algorítmica

KEYWORDS:

Explainable AI, bioethics, algorithmic justice

INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en sectores fundamentales de la sociedad con una velocidad sin precedentes. Su presencia en la educación, la ciencia, los medios de comunicación y la salud digital representa un cambio estructural en la forma en que accedemos al conocimiento, tomamos decisiones y nos relacionamos con el entorno. Estas tecnologías, si bien ofrecen grandes oportunidades para mejorar la eficiencia, la personalización y la accesibilidad de servicios, también introducen riesgos que exigen una reflexión ética profunda y estructurada (Rodríguez & García, 2024).

A medida que los sistemas de IA ganan autonomía en la toma de decisiones, se plantean interrogantes sobre su impacto en los derechos fundamentales, la equidad, la justicia social y la transparencia institucional. Estos desafíos no son meramente técnicos, sino profundamente normativos y filosóficos. Desde herramientas de diagnóstico médico hasta algoritmos que deciden qué contenidos vemos en redes sociales, la IA influye directamente en la experiencia humana, lo que ha llevado a un interés creciente por el desarrollo de marcos éticos que orienten su diseño y aplicación (Morley et al., 2020; Mittelstadt, 2021).

La ética de la IA ha centrado sus esfuerzos en mitigar riesgos asociados a sesgos algorítmicos, opacidad de los modelos, pérdida de autonomía y exclusión digital. A nivel internacional, se han generado múltiples declaraciones de principios —como la Recomendación de la UNESCO sobre la Ética de la IA (2021)— que buscan promover un desarrollo centrado en el ser humano, justo, explicable y responsable. Sin embargo, tal como señalan Jobin, Ienca e Vayena (2019), estos principios éticos a menudo carecen de mecanismos claros de implementación, evaluación y cumplimiento. La traducción de estos marcos a prácticas concretas sigue siendo uno de los mayores desafíos actuales.

En este contexto, resulta particularmente relevante considerar la intersección entre la ética de la IA y la bioética. La bioética, tradicionalmente vinculada a la medicina, la biotecnología y los derechos humanos, ofrece un marco consolidado de principios —autonomía, bene-

ficencia, no maleficencia y justicia— que pueden ser aplicados al análisis de las implicaciones morales de la IA (Beauchamp & Childress, 2020). Esta convergencia se vuelve indispensable cuando la IA actúa en dominios que afectan directamente la salud, la vida, la integridad física, la información o las oportunidades educativas de las personas.

Tal como expone la Organización Mundial de la Salud (2021), la gobernanza de la IA en salud debe abordar simultáneamente cuestiones de equidad, privacidad, consentimiento informado, seguridad de los datos y explicabilidad. De forma similar, en la educación y los medios de comunicación, la IA puede tanto democratizar el acceso como amplificar sesgos o limitar la pluralidad informativa si no se gestiona éticamente (Fjeld et al., 2020; Veale & Binns, 2021). La creación de cámaras de eco, la reproducción de desigualdades o la automatización de decisiones sin supervisión humana ejemplifican los peligros de una IA no regulada.

Por tanto, esta investigación se propone analizar en profundidad esta convergencia ética entre la IA y la bioética, focalizándose en cuatro sectores clave: educación, ciencia, comunicación y salud digital. Se busca identificar los principales dilemas éticos emergentes en cada uno de estos campos y proponer lineamientos de gobernanza adaptables, interdisciplinarios y culturalmente sensibles. El estudio parte de la premisa de que una tecnología tan poderosa no puede desarrollarse ni implementarse al margen de principios éticos robustos, entre ellos la dignidad humana, la justicia social, la transparencia, la inclusión y la rendición de cuentas.

METODOLOGÍA

Enfoque general

El presente estudio adoptó un diseño cualitativo exploratorio, orientado a analizar de forma comprensiva la intersección entre la ética de la inteligencia artificial (IA) y la bioética, con especial atención a los impactos en cuatro sectores clave: educación, ciencia, medios de comunicación y salud digital. Se consideró este enfoque el más adecuado para abordar un fenómeno emergente, multidimensional y en rápida evolución, en el que convergen disciplinas diversas y se despliegan implicaciones éticas complejas. A diferencia de los estudios cuantitativos que buscan establecer correlaciones o relaciones causales, este trabajo se centra en identificar dilemas, tensiones normativas, patrones de gobernanza y propuestas éticas a partir de una base documental y empírica representativa.

La investigación se estructuró en dos fases complementarias: (1) una revisión sistemática de literatura científica y normativa reciente y (2) un análisis cualitativo de casos reales ilustrativos de problemas éticos derivados del uso de IA en los sectores mencionados.

Revisión sistemática de literatura

Se realizó una búsqueda sistemática en cinco bases de datos académicas de alta relevancia: *Scopus*, *Web of Science*, *IEEE Xplore*, *PubMed* y *Google Scholar*, abarcando el período 2020–2025. El objetivo fue identificar publicaciones recientes con foco en los aspectos éticos de la inteligencia artificial aplicados a los dominios específicos del estudio.

Se utilizaron las siguientes combinaciones de palabras clave, en inglés y español, para ampliar la cobertura internacional:

- “AI ethics”
- “bioethics and technology”
- “algorithmic bias”
- “explainable AI”
- “ethical AI in education”
- “AI governance frameworks”
- “Ethics of AI in digital health”

Además de artículos revisados por pares, se incluyeron documentos oficiales de organismos internacionales como la UNESCO (2021), la Organización Mundial de la Salud (WHO, 2021), y estudios clave de centros académicos como el Berkman Klein Center (Fjeld et al., 2020). También se incorporaron aportaciones conceptuales recientes como las de Mittelstadt (2021), Veale & Binns (2021) y Whittlestone et al. (2021) sobre equidad, opacidad y gobernanza algorítmica. Los criterios de inclusión fueron:

- Publicaciones entre enero de 2020 y mayo de 2025.
- Relevancia directa para la convergencia entre bioética e IA.
- Aplicación a uno de los cuatro sectores: educación, ciencia, salud o comunicación.
- Rigor teórico o normativo verificable.

Se excluyeron artículos con un enfoque exclusivamente técnico o sin fundamentación ética explícita. Tras aplicar filtros temáticos, de pertinencia y calidad metodológica, se seleccionaron 52 documentos para su análisis cualitativo mediante lectura crítica, extracción de ideas clave, y categorización de dilemas éticos predominantes.

Análisis de casos específicos

Con el fin de complementar la revisión documental con ejemplos empíricos significativos, se seleccionaron cuatro casos reales emblemáticos, uno por cada dominio analizado. La selección se basó en relevancia pública, cobertura mediática, y disponibilidad de información verificable:

- Educación: Plataforma adaptativa *DreamBox Learning*, cuestionada por su recolección masiva de datos y falta de transparencia respecto a la personalización de contenidos en contextos escolares.
- Ciencia: Implementación de IA en análisis genómico de alto rendimiento, especialmente modelos de aprendizaje profundo de caja negra, que plantean problemas de explicabilidad y responsabilidad.
- Comunicación: Funcionamiento de los algoritmos de recomendación de *TikTok* y *YouTube*, señalados por expertos como vectores de desinformación, radicalización y manipulación cognitiva (Veale & Binns, 2021).
- Salud: Uso de sistemas de diagnóstico por imagen asistidos por IA, como los utilizados en dermatología y radiología, donde la opacidad algorítmica impide la verificación clínica y vulnera el principio de autonomía del paciente (WHO, 2021).

Cada caso fue examinado a partir de una plantilla analítica basada en cuatro dimensiones:

1. Contexto y actores involucrados
2. Principios bioéticos implicados (justicia, autonomía, no maleficencia, beneficencia)
3. Consecuencias observadas o potenciales
4. Propuestas de solución y marcos normativos aplicables

El marco ético de referencia fue una combinación de la bioética clásica de Beauchamp & Childress (2020) y los desarrollos recientes en ética de la IA compilados por Jobin et al. (2019) y Morley et al. (2020). Se priorizó el análisis interdisciplinario, incluyendo aspectos técnicos, jurídicos y filosóficos, con una mirada crítica hacia los riesgos de tecnocentrismo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

1. Educación: personalización vs. justicia algorítmica

Los sistemas de IA implementados en el ámbito educativo prometen una personalización sin precedentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Plataformas como DreamBox Learning o Knewton utilizan algoritmos para adaptar los contenidos al nivel, estilo cognitivo y progreso del estudiante. Sin embargo, estos beneficios plantean una tensión fundamental con el principio de justicia, ya que los algoritmos se nutren de grandes volúmenes de datos históricos que pueden contener sesgos estructurales. Diversos estudios han demostrado que estas plataformas tienden a reproducir patrones de desigualdad, afectando especialmente a estudiantes de contextos vulnerables (Veale & Binns, 2021).

Además, el uso creciente de datos biométricos, emocionales o comportamentales para ajustar contenidos plantea serios dilemas bioéticos relacionados con la privacidad y la autonomía de los menores (UNESCO, 2021). Aunque las intenciones pedagógicas puedan ser positivas, la falta de transparencia en la recolección y el uso de estos datos socava la capacidad de las familias para ejercer un consentimiento informado. En este contexto, se vuelve indispensable fortalecer marcos normativos de protección infantil, auditabilidad algorítmica y supervisión docente. La IA debe concebirse como una herramienta de apoyo al profesorado, no como sustituto del juicio pedagógico humano (Whittlestone et al., 2021).

2. Ciencia: reproducibilidad, autoría y responsabilidad

En el campo científico, la IA ha demostrado un enorme potencial para acelerar el descubrimiento de patrones, modelar sistemas complejos y automatizar procesos analíticos. En especial, el uso de algoritmos en investigaciones biomédicas y genómicas permite procesar grandes volúmenes de datos en tiempos récord. No obstante, esta automatización introduce problemas éticos relacionados con la opacidad de los modelos, dificultando la reproducibilidad de los resultados.

Modelos de caja negra como los basados en redes neuronales profundas limitan la comprensión del proceso por el cual se obtienen ciertos hallazgos, lo que va en contra de los principios de trazabilidad y verificabilidad del conocimiento científico (Morley et al., 2020). Asimismo, surgen controversias respecto a la atribución de autoría en investigaciones en las que la IA ha tenido un papel destacado. ¿Deben los sistemas algorítmicos figurar como coautores? ¿Cómo se reparte la responsabilidad de sus decisiones? (Jobin et al., 2019).

Para abordar estas tensiones, se propone fomentar el uso de IA explicable (XAI), establecer criterios claros de responsabilidad compartida y revisar los códigos de ética de la investigación para incluir los nuevos escenarios digitales. La gobernanza ética de la ciencia debe contemplar tanto la integridad metodológica como el respeto a la dignidad de las personas y colectivos implicados en los estudios.

3. Comunicación: desinformación y polarización informativa

La comunicación digital es uno de los ámbitos donde los efectos sociales de la IA se han manifestado con mayor contundencia. Las plataformas sociales utilizan algoritmos de recomendación para maximizar el tiempo de visualización y la interacción de los usuarios, priorizando contenido sensacionalista, polarizador o emocionalmente impactante (Fjeld et al., 2020). Esta lógica ha sido vinculada con la proliferación de noticias falsas, la fragmentación del debate público y la radicalización ideológica.

Diversas investigaciones han demostrado que estos algoritmos no son neutrales, sino que refuerzan los sesgos preexistentes de los usuarios, creando burbujas de información y cámaras de eco que dificultan el pensamiento crítico y el acceso a información plural (Whittlestone et al., 2021). Desde una perspectiva bioética, esto vulnera los principios de autonomía y justicia cognitiva, al limitar la capacidad de las personas para informarse libremente y tomar decisiones basadas en evidencias.

Como respuesta, se aboga por una mayor transparencia algorítmica, la incorporación de mecanismos de verificación de contenidos y la regulación de la publicidad segmentada. Es imprescindible que los marcos regulatorios contemplen no solo la protección de datos personales, sino también la protección de la verdad y el pluralismo informativo como bienes comunes democráticos.

4. Salud digital: equidad, explicabilidad y soberanía de datos

El sector sanitario ha sido uno de los primeros en incorporar soluciones basadas en IA para optimizar procesos clínicos, diagnósticos por imagen, asignación de recursos y predicción de riesgos. Si bien estas herramientas mejoran la eficiencia y la cobertura, también introducen dilemas éticos considerables. La explicabilidad de los sistemas algorítmicos es esencial para preservar el consentimiento informado y la confianza de pacientes y profesionales (WHO, 2021).

Además, se ha observado que muchos modelos están entrenados con datos procedentes de poblaciones homogéneas, lo que limita su validez en contextos diversos y acentúa las brechas de acceso. Esto supone una amenaza al principio de justicia distributiva, ya que las poblaciones marginadas corren el riesgo de ser excluidas de los beneficios de la innovación tecnológica (Mittelstadt, 2021).

La soberanía de los datos de salud también se ha convertido en un eje crítico de debate. La necesidad de anonimizar, cifrar y proteger estos datos debe equilibrarse con los beneficios potenciales del intercambio seguro para la investigación biomédica. En este sentido, organismos como la OMS y la UNESCO han propuesto lineamientos éticos globales que priorizan el respeto a la intimidad, la equidad en el acceso y la supervisión humana de los sistemas de IA (UNESCO, 2021; WHO, 2021).

En suma, los resultados de esta investigación confirman que la convergencia entre bioética y ética de la IA no es opcional, sino una condición necesaria para garantizar un desarrollo tecnológico al servicio de la dignidad humana, la justicia y la sostenibilidad social.

PROPUESTAS DE GOBERNANZA Y DESARROLLO ÉTICO DE LA IA

A partir del análisis de los dilemas éticos identificados en los sectores de educación, ciencia, comunicación y salud digital, se hace evidente la necesidad de establecer un modelo de go-

bernanza ético, inclusivo y adaptable que oriente el desarrollo y aplicación de la inteligencia artificial (IA). Estas propuestas no solo buscan mitigar riesgos, sino también potenciar el uso responsable, justo y humanizado de la IA. Se plantean cinco líneas estratégicas que deben actuar de manera complementaria para garantizar una transformación digital centrada en la dignidad humana.

1. Marcos éticos integrados y vinculantes

El primer paso hacia una gobernanza responsable de la IA es la creación de marcos normativos que integren los principios fundamentales de la bioética —autonomía, justicia, beneficencia y no maleficencia (Beauchamp & Childress, 2020)— con los valores emergentes en la ética de la IA, como la transparencia, la explicabilidad, la privacidad, la seguridad y la rendición de cuentas (Jobin et al., 2019; Fjeld et al., 2020). Esta integración no debe limitarse a declaraciones de intenciones, sino plasmarse en normas legalmente vinculantes que sean reconocidas tanto por actores estatales como privados.

Además, es imprescindible que estos marcos normativos se construyan desde una perspectiva interdisciplinaria e intercultural, reconociendo que los sistemas éticos varían entre contextos y culturas. Tal como lo señala la UNESCO (2021), la IA debe desarrollarse con sensibilidad cultural, promoviendo una ética de la responsabilidad compartida a nivel global. Por ello, se recomienda la creación de comités éticos institucionales especializados en IA, con funciones evaluadoras, deliberativas y, cuando sea necesario, con poder de veto frente a desarrollos que contravengan los principios fundamentales.

2. Fomento de la IA explicable (XAI)

La opacidad de los sistemas de IA, especialmente aquellos basados en aprendizaje profundo, representa uno de los mayores desafíos éticos actuales. En sectores como la salud y la justicia, donde las decisiones afectan directamente a los derechos fundamentales de las personas, es crucial garantizar la explicabilidad de los algoritmos. Esta condición no solo favorece el consentimiento informado y la responsabilidad profesional, sino que también fortalece la confianza social en el uso de estas tecnologías (WHO, 2021; Mittelstadt, 2021).

El desarrollo de modelos explicables por diseño (XAI) debe ser priorizado mediante políticas públicas, incentivos económicos y normativas técnicas. Esto implica financiar líneas de investigación que combinen rendimiento técnico con transparencia y establecer estándares abiertos que permitan la auditoría independiente de algoritmos, como proponen Morley et al. (2020). La XAI no es un lujo técnico, sino una necesidad ética fundamental.

3. Gobernanza ética dinámica y participativa

La velocidad del desarrollo tecnológico exige modelos de gobernanza flexibles, adaptativos y centrados en el impacto humano. La IA no puede regularse únicamente con marcos estáticos o reactivos, sino que debe contemplarse la creación de mecanismos de vigilancia ética continuada, como observatorios nacionales e internacionales que monitoricen los usos de la IA en tiempo real.

Es igualmente importante garantizar la participación activa de la sociedad civil, especialmente de comunidades históricamente marginadas, en la definición de los marcos regulatorios y en los procesos de evaluación. La ética de la IA debe ser coconstruida con voces diversas que aporten distintas visiones sobre lo justo, lo seguro y lo deseable. Esta dimensión participativa ha sido destacada como central por organismos como la UNESCO (2021) y por estudios recientes que denuncian los peligros del diseño algorítmico sin representación plural (Veale & Binns, 2021; Whittlestone et al., 2021).

Asimismo, los sistemas de IA deben evaluarse no solo por sus métricas técnicas, sino también por sus impactos sociales, culturales, psicológicos y ecológicos. La auditoría algorítmica debe incluir criterios éticos, y los resultados deben hacerse públicos y ser accesibles a usuarios y comunidades afectadas.

4. Formación ética interdisciplinaria

Uno de los factores estructurales que limitan la implementación ética de la IA es la falta de formación en ética aplicada y bioética entre los profesionales que diseñan, implementan y regulan estas tecnologías. La mayoría de los currículos en ingeniería, informática o análisis de datos siguen sin incluir formación formal en ética, mientras que las áreas de ciencias sociales, educación o salud carecen frecuentemente de formación técnica sobre el funcionamiento real de los algoritmos.

Para superar esta barrera, se propone incorporar asignaturas obligatorias de ética de la tecnología, gobernanza algorítmica y bioética en todos los niveles de formación universitaria y técnica, especialmente en carreras con alto impacto social. Estas asignaturas deben incluir tanto marcos teóricos como el análisis de casos reales y dilemas actuales, lo que favorecerá una comprensión crítica y práctica del fenómeno.

Además, deben fomentarse espacios de formación interprofesional, donde médicos, ingenieros, periodistas y juristas puedan debatir juntos los desafíos éticos emergentes. Este enfoque colaborativo es clave para el diseño de soluciones sistémicas y sostenibles, tal como subrayan Floridi (2021) y Mittelstadt (2021).

5. Equidad y dignidad humana como ejes del desarrollo

Finalmente, cualquier modelo de gobernanza ética de la IA debe reconocer que su objetivo último es el bienestar humano, entendido en un sentido amplio que incluye la autonomía, la justicia distributiva, la protección de derechos y la capacidad de participar en los beneficios del progreso tecnológico. No se trata solo de evitar daños, sino de garantizar condiciones de dignidad y equidad en todos los niveles de interacción con la IA (Beauchamp & Childress, 2020).

Esto implica implementar políticas de redistribución tecnológica, que aseguren que los beneficios de la IA no se concentren exclusivamente en países o sectores con mayor poder adquisitivo. Las tecnologías deben diseñarse y adaptarse para atender también a comunidades con menos recursos, personas con discapacidad, poblaciones rurales o grupos en situación de exclusión digital.

Asimismo, debe evitarse que la IA reproduzca o amplifique sesgos estructurales existentes en la sociedad. Para ello, es fundamental incorporar criterios de equidad algorítmica en el diseño, entrenamiento y evaluación de modelos, como han propuesto Fjeld et al. (2020) y Veale & Binns (2021). Esta equidad debe ser no solo técnica, sino también cultural y lingüística, respetando las diversidades de los contextos locales.

CONCLUSIONES

La convergencia entre la ética de la inteligencia artificial (IA) y la bioética constituye uno de los retos más urgentes y complejos de la actualidad. En un contexto donde la IA ya no es una promesa futura, sino una realidad presente que impacta directamente en sectores fundamentales como la educación, la ciencia, la comunicación y la salud digital, es imprescindible que su desarrollo y aplicación estén guiados por principios éticos robustos y compartidos. Como han señalado Floridi (2021) y Mittelstadt (2021), las tecnologías inteligentes no son éticamente neutras, y su impacto depende en gran medida de los valores que orientan su diseño, implementación y uso.

Este estudio ha evidenciado que la integración de la IA en entornos sensibles plantea desafíos que desbordan los límites de lo técnico. El sesgo algorítmico, la falta de explicabilidad, la vigilancia masiva, la desinformación, la inequidad en el acceso a la salud digital y la invisibilización de sujetos en los procesos de toma de decisiones son fenómenos éticamente problemáticos que requieren una regulación clara y multidisciplinaria. Tal como señalan Jobin, Ienca y Vayena (2019), la proliferación de principios éticos en las guías internacionales debe transformarse en prácticas verificables y exigibles mediante marcos normativos vinculantes.

Los casos empíricos analizados —desde plataformas educativas como DreamBox Learning hasta sistemas de diagnóstico médico automatizados— ilustran cómo la IA puede, en ausencia de vigilancia ética, profundizar desigualdades ya existentes o incluso generar nuevas formas de exclusión. El uso de datos sensibles, en particular en menores o pacientes, refuerza

la necesidad de salvaguardas sólidas en términos de privacidad, consentimiento informado y justicia distributiva, tal como han advertido la UNESCO (2021) y la OMS (2021). Estos organismos coinciden en que una gobernanza ética eficaz requiere no solo principios abstractos, sino también mecanismos institucionales concretos que velen por su cumplimiento.

Asimismo, el análisis revela que el concepto de explicabilidad no puede ser relegado a una cuestión técnica secundaria. La explicabilidad es una condición ética esencial para que las decisiones automatizadas sean comprensibles, auditables y, por tanto, sujetas a responsabilidad (Morley et al., 2020; Mittelstadt, 2021). En los campos de la ciencia y la salud, donde los resultados de los modelos de IA pueden tener consecuencias vitales, la trazabilidad y la transparencia se vuelven pilares para sostener la confianza pública y la integridad epistémica.

En este sentido, el presente trabajo ha propuesto una hoja de ruta con cinco ejes estratégicos para avanzar hacia una gobernanza ética integral de la IA. Esta incluye: la creación de marcos normativos integrados que combinen principios bioéticos y tecnológicos; el fomento de sistemas de IA explicables (XAI); una gobernanza dinámica y participativa que incorpore vigilancia ciudadana; la formación ética interdisciplinaria de los futuros profesionales, y el reconocimiento de la equidad y la dignidad humana como pilares del desarrollo algorítmico. Estas propuestas están alineadas con lo planteado por Fjeld et al. (2020), Whittlestone et al. (2021) y Veale & Binns (2021), quienes destacan la urgencia de pasar de los principios a la práctica mediante herramientas éticas funcionales, sistemas de gobernanza adaptables y participación plural.

Cabe destacar que la responsabilidad sobre los impactos de la IA no puede recaer únicamente en los desarrolladores o empresas tecnológicas. La gobernanza de la IA debe ser asumida como una tarea colectiva, que convoque a gobiernos, instituciones educativas, centros de salud, medios de comunicación, comunidades científicas y a la ciudadanía en general. Como indica la UNESCO (2021), solo a través de enfoques deliberativos, inclusivos y con representación equitativa de voces diversas, se puede evitar que la IA consolide estructuras de poder opacas y excluyentes.

Por otro lado, esta investigación ha permitido constatar que la bioética, lejos de ser un campo limitado a la biomedicina, posee herramientas conceptuales y normativas capaces de enriquecer la ética de la IA. Los principios de beneficencia, no maleficencia, autonomía y justicia aportan un marco que no solo se aplica a la salud, sino que puede guiar también el diseño de algoritmos educativos, el análisis automatizado de datos científicos y la moderación de contenidos en plataformas digitales. Como señalan Beauchamp y Childress (2020), estos principios no deben entenderse como reglas rígidas, sino como orientaciones dinámicas que requieren interpretación contextual, algo especialmente necesario en el campo tecnológico.

En síntesis, la convergencia entre ética de la IA y bioética no debe abordarse como un fenómeno transitorio o meramente académico, sino como una estrategia indispensable para

garantizar que la revolución tecnológica actual contribuya efectivamente al desarrollo humano sostenible. La ética, en este contexto, no es un obstáculo, sino un catalizador que puede orientar el rumbo de la innovación hacia un horizonte más justo, democrático e inclusivo.

Frente a la automatización creciente de decisiones que afectan vidas humanas, se impone una ética activa, anticipatoria y comprometida. Solo integrando ética y tecnología desde el origen y en cada etapa del ciclo de vida de la IA, podremos asegurar que el progreso digital esté al servicio de la humanidad, y no a costa de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2020). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press. ISBN: 9780190640873
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2> (Relevante aún en 2020, citado en guías actuales de gobernanza ética de IA)
- Morley, J., Floridi, L., Kinsey, L., & Elhalal, A. (2020). From what to how: An overview of AI ethics tools, methods, and research to translate principles into practices. *AI & Society*, 36, 59–72. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-00905-6>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
- World Health Organization. (2021). *Ethics and governance of artificial intelligence for health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240029202>
- Mittelstadt, B. (2021). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence*, 3(7), 564–569. <https://doi.org/10.1038/s42256-021-00386-x>
- Fjeld, J., Achten, N., Hilligoss, H., Nagy, A., & Srikumar, M. (2020). Principled artificial intelligence: Mapping consensus in ethical and rights-based approaches to principles for AI. *Berkman Klein Center Research Publication*, (2020-1). <https://cyber.harvard.edu/publication/2020/principled-ai>
- Whittlestone, J., Nyrop, R., Alexandrova, A., & Cave, S. (2021). Ethical and societal implications of algorithms, data, and artificial intelligence: A roadmap for research. *Science and Engineering Ethics*, 27, 19. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00250-7>
- Veale, M., & Binns, R. (2021). Fairer machine learning in the real world: Mitigating discrimination without collecting sensitive data. *Big Data & Society*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/20539517211047726>
- Floridi, L. (2021). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press. ISBN: 9780198833635

- Beauchamp, T. L., & Childress, J. F. (2020). *Principles of biomedical ethics* (8th ed.). Oxford University Press.
- Fjeld, J., Achten, N., Hilligoss, H., Nagy, A., & Srikumar, M. (2020). *Principled artificial intelligence: Mapping consensus in ethical and rights-based approaches to principles for AI*. Berkman Klein Center Research Publication, (2020-1). <https://cyber.harvard.edu/publication/2020/principled-ai>
- Floridi, L. (2021). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1(9), 389–399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Mittelstadt, B. (2021). Principles alone cannot guarantee ethical AI. *Nature Machine Intelligence*, 3(7), 564–569. <https://doi.org/10.1038/s42256-021-00386-x>
- Morley, J., Floridi, L., Kinsey, L., & Elhalal, A. (2020). From what to how: An overview of AI ethics tools, methods, and research to translate principles into practices. *AI & Society*, 36, 59–72. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-00905-6>
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
- Veale, M., & Binns, R. (2021). Fairer machine learning in the real world: Mitigating discrimination without collecting sensitive data. *Big Data & Society*, 8(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/20539517211047726>
- Whittlestone, J., Nyrup, R., Alexandrova, A., & Cave, S. (2021). Ethical and societal implications of algorithms, data, and artificial intelligence: A roadmap for research. *Science and Engineering Ethics*, 27, 19. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00250-7>
- World Health Organization. (2021). *Ethics and governance of artificial intelligence for health*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240029202>

HUMANISMO DIGITAL: INTEGRACIÓN DE LO VIRTUAL Y PRESENCIAL EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO.

Clave del trabajo: III_111

Francisco Javier Doria Mendoza¹

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México

*correo electrónico: fdoria@uat.edu.mx

RESUMEN

El objetivo fue analizar la relación entre integración virtual y presencial de clases con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Universidad La Salle Victoria. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con alcance correlacional, con diseño no experimental y de corte transversal, con un instrumento de 47 ítems con una escala Likert de 5 puntos, sin embargo, para la presente ponencia solo se consideraron las dos dimensiones mencionadas, con 19 ítems analizados. En los factores de la integración virtual y presencial la retroalimentación del docente fue el aspecto con mayor percepción positiva por parte de los estudiantes, mientras que, en el aprendizaje significativo la comprensión de temas nuevos fue un elemento altamente positivo en el regreso a clases presenciales. Se observó que los ítems se comportaron como parte integrante de las dimensiones analizadas y que existe una correlación positiva y significativa entre integración virtual y presencial y aprendizaje significativo.

PALABRAS CLAVE:

Integración, aprendizaje, virtual.

ABSTRACT

The objective was to analyze the relationship between virtual and in-person integration of classes and meaningful learning among students at La Salle Victoria University. A quantitative, correlational approach was used, with a non-experimental, cross-sectional design, and a 47-item instrument with a 5-point Likert scale. However, for this presentation, only the two dimensions will be considered, with 19 items analyzed. Among the factors of virtual and in-person integration, instructor feedback was the most positively perceived by students, while, in meaningful learning, understanding new topics was a highly positive

element in returning to in-person classes. It will be observed that the items behave as an integral part of the analyzed dimensions and that there is a positive and significant trade-off between virtual and in-person integration and meaningful learning.

KEYWORDS:

Integration, learning, virtual.

INTRODUCCIÓN

El impacto que tuvo la crisis sanitaria por el COVID-19, trajo consigo cambios que al inicio parecían irreversibles desde la perspectiva económica, social y educativa (CEPAL, 2020). Desde la perspectiva académica, la escuela, como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes en la actualidad, tuvo que adaptarse a estos cambios. El primero de ellos, fue el uso exhaustivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) desde casa, que, de acuerdo con Figueroa, et al. (2015), estas se han convertido en un aspecto de vital importancia en la búsqueda de una gestión del conocimiento efectiva.

Con esto, surgieron las clases en modalidad en línea, un factor con el que tanto docentes como estudiantes han tenido que adaptarse a una nueva forma de aprendizaje y desarrollo de tareas, con un proceso de socialización que limita en cierta medida su capacidad de aprender (Olivera, 2020).

Sin embargo, Román (2020) señala que más que un cambio de modalidad de aprendizaje, la puesta en marcha de clases virtuales en lugar de presenciales fue un ajuste desarrollado por las instituciones de educación con el objetivo de salvaguardar la calidad educativa de la misma. Esto representó que el proceso de enseñanza-aprendizaje tomará en cuenta aspectos como el uso adecuado del tiempo para las clases virtuales, actividades desarrolladas con su debida retroalimentación, flexibilidad de horarios y un contenido temático fundamentado en el uso de herramientas tecnológicas.

Por lo tanto, a partir de lo señalado anteriormente se estableció el siguiente objetivo de investigación analizar la relación entre integración virtual y presencial con el aprendizaje significativo de los estudiantes de la Universidad La Salle Victoria.

Integración virtual y presencial

Los sistemas educativos de hoy en día se han ido revolucionando con la entrada de procesos didácticos de enseñanza, con el objetivo de mejorar el desarrollo de las nuevas generaciones y contribuir con el crecimiento de la sociedad, a través de conocimientos y habilidades tecnológicas. Es por ello, que la integración de dichos métodos permite el mejoramiento de las instituciones educativas (Villacres, et al. 2020).

Por su parte, Martínez y Garcés (2020) establecen que la integración de dos modalidades como lo son la virtual y presencial, permite que se genere un estilo de gestión académica al servicio del alumno, es decir, que la atención de las herramientas, actividades y retroalimentación gira en torno al desarrollo óptimo del estudiante.

A su vez, permite un aprendizaje colaborativo en forma de redes, por medio de la relación entre los recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos que tenga el docente. Posteriormente, el desarrollo de habilidades cognitivas del alumno dependerá directamente de la correcta integración de los elementos señalados (Martínez y Garcés, 2020).

Bajo la misma perspectiva, Varguillas y Bravo (2020) establecen que los principales beneficios de la integración de clases, es la gran cantidad de información a la que el alumno puede acceder en tiempo real, el uso de los recursos tecnológicos en tiempo y forma para la clase presencial, como foros, chats o videoconferencias. Además, se permite la posibilidad de un aprendizaje interactivo y con mayor participación por parte de los interesados.

Así mismo, Andrade y Andrade (2017) mencionan que los espacios de aprendizaje tomando como referencia la clase virtual y presencial suele ser de mucha ayuda para aquellos alumnos que trabajan y estudian, y que de alguna forma pueden acomodar sus horarios de forma flexible, siendo una gran oportunidad para el alcance de sus objetivos profesionales.

Por lo que tomando en cuenta la información señalada, se conceptualiza para el presente estudio la integración de clases virtuales y presenciales como el desarrollo adecuado de las mismas, bajo el análisis, uso y diagnóstico crítico de las herramientas tecnológicas, con las cuales se logra el alcance de los objetivos académicos del docente.

De acuerdo con lo anterior, en la tabla 1, se pueden observar los elementos o factores que de acuerdo con la literatura revisada conforman la dimensión de integración virtual y presencial.

Tabla 1.
Factores determinantes de la integración virtual y presencial

Dimensión	Aspecto relevante	Soporte
Integración virtual y presencial	Comunicación entre estudiante y maestro.	
	Colaboración entre estudiante y maestro.	
	Participación en clase.	Guzmán y González (2021), Jiménez y Ruíz (2021),
	Uso del tiempo en clase	Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, (2020), Olivera
	Calidad de las tareas	Lozano (2020), Román (2020), Universidad La Salle Victoria (2021), y Villacres et al. (2020).
	Transferencia del conocimiento	
	Horario de clase adecuado	
	Clases bien organizadas	

Fuente: Elaboración propia, 2022

Como se puede observar en la tabla 1, algunos de los aspectos que los estudios analizados señalan, es que la comunicación entre el estudiante y maestro es un aspecto de vital importancia dentro de la integración de clases virtuales y presenciales, puesto que para poder llegar a un desarrollo óptimo de las mismas es necesario que exista una relación asertiva entre las partes, lo que lleva a la correcta colaboración en la integración.

Por otro lado, de acuerdo con los estudios señalados, la participación en clase representa un aspecto fundamental en la correcta integración virtual y presencial, debido a que son un indicador determinante en el rendimiento de los estudiantes, esto aunado al uso adecuado del tiempo en clase, que repercute en la calidad de las tareas entregadas al profesor.

Lo anterior, representa la base para la correcta transferencia del conocimiento que el profesor establece en su planeación, bajo la premisa de un horario de clase adecuado y la organización de sus clases tanto virtuales como presenciales.

Aprendizaje significativo

El aprendizaje es el momento en el cual se adquieren conocimientos nuevos o habilidades que son recién aprendidas, sin embargo, éste solamente se queda como un conocimiento aprendido sin ampliar dicha información de una manera más enriquecedora. (Romero, 2009) menciona que el “aprendizaje es el proceso de adquirir conocimiento, habilidades, actitudes

o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza; dicho proceso origina un cambio persistente, cuantificable y específico en el comportamiento de un individuo” (p.1).

Por otro lado, el aprendizaje significativo es el tipo de conocimiento que es capaz de ser aplicado en situaciones específicas de la vida cotidiana, haciendo que esta información se amplíe cada vez más y que no se quede como un aprendizaje simple. Romero (2009) establece que el aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los que ha adquirido anteriormente.

El aprendizaje significativo como se ha mencionado anteriormente es de suma importancia para los estudiantes, debido a que es el canal en el cual se adquieren todos aquellos conocimientos y los que quedarán intactos en la vida del estudiante. Se podría decir que sin el aprendizaje significativo los alumnos no tendrían experiencia en un futuro como profesionista.

El aprendizaje significativo va más allá de un aprendizaje simple, el cual no pone en práctica dentro de su vida cotidiana o, tal como menciona Bolívar (2009), que señala que el mismo proceso de adquirir información produce una modificación, así como también en el conocimiento adquirido como en el aspecto específico de la estructura cognoscitiva con la cual aquella está vinculada

Para que un aprendizaje pueda llegar a ser significativo es de suma importancia emplear estrategias interesantes e innovadoras acordes al estudiante. Bolívar (2009) establece que el aprendizaje significativo propicia que la adquisición de nuevos conocimientos para enriquecer y modificar la estructura cognitiva mediante la integración de la nueva información adquirida; es decir, se permite ir renovando y procesando conocimientos ya estructurados a través de reajustes con los que se va a lograr construir y ampliar los aprendizajes.

De acuerdo con lo anterior, en la tabla 2, se pueden observar los elementos o factores que de acuerdo con la literatura revisada conforman la dimensión de integración virtual y presencial.

Tabla 2.
Factores determinantes del aprendizaje significativo

Dimensión	Aspecto relevante	Soporte
Aprendizaje significativo	Percepción del aprendizaje	
	Relacionar los temas con la vida cotidiana	
	Comodidad con el modelo mixto	Guzmán y González (2021), Jiménez y Ruíz (2021), Martínez-Garcés y Garcébuenos-Fuenmayor, (2020), Olivera Lozano (2020), Román (2020), Universidad La Salle Victoria (2021), y Villacres et al. (2020).
	Comprensión de nuevos temas	
	Puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.	
	Desarrollo práctico favorecido	
	Facilidad en el aprendizaje	
	Aprendizaje completo con la integración	

Fuente: Elaboración propia, 2022

Clases virtuales / modalidad en línea

Como supone el nombre, las clases en línea o virtuales no son otra cosa más que, la impartición de clases por medio de las herramientas digitales, entre sus características se destaca el uso de clases asincrónicas y sincrónicas, de las cuales Rodríguez et. al. (2016) comentan que “la comunicación sincrónica es el intercambio de información por Internet en tiempo real y la comunicación asincrónica se establece entre dos o más personas de manera diferida en el tiempo, es decir, cuando no existe coincidencia temporal.” (p.85). En esta modalidad el alumno y el docente tienen como principal herramienta el uso de las TIC ‘s, con las cuales mantienen una relación virtual y su convivencia se realiza mediante conferencias virtuales como video llamadas o por mensajes en aplicaciones o plataformas en línea.

Modelo Mixto

El modelo mixto es un método de enseñanza con dinamismo y flexibilidad, tomando en cuenta la combinación de la modalidad presencial y la virtual. Esto se logra a través del uso de una plataforma educativa tecnológica, herramientas digitales y procesos de aprendizaje adaptados a ambas modalidades (Universidad La Salle Victoria, 2021).

Este tipo de modelo permite la integración, socialización y crecimiento del desempeño del docente como guía en un entorno de aprendizaje entre el salón de clases y las clases en línea, esto promueve a que el maestro desarrolle su planeación de clases de forma síncrona y asíncrona, junto con el acompañamiento y la retroalimentación que el mismo da a sus alumnos (Universidad La Salle Victoria, 2021).

Por un lado, el docente tendrá como principales responsabilidades el preparar sus clases, junto con el uso de recursos digitales para salvaguardar la transferencia de conocimiento, el crecimiento de habilidades, la adquisición de las mismas, las aptitudes del estudiante y el desarrollo de competencias centrales en la consecución de los objetivos educativos de la institución (Universidad La Salle Victoria, 2021).

A su vez, el docente para garantizar el desempeño óptimo de sus clases y también recibir una retroalimentación efectiva, formará parte de reuniones técnicas, académicas y de desarrollo profesional, con lo cual tendrá una mayor comunicación con la coordinación en la que imparte clase y colaborar en que el proceso de enseñanza esperado se cumpla al pie de la letra (Universidad La Salle Victoria, 2021). Cabe mencionar, que el modelo mixto es un método de enseñanza-aprendizaje centrado en la persona, buscando el desarrollo integral de todas las capacidades y habilidades del estudiante, en el cual, el alumno debe adaptarse a los diferentes cambios del entorno, así como los retos que traigan consigo.

Por ello, dentro del modelo mixto, el estudiante deberá organizar sus tiempos y espacios con el objetivo de tener una mayor concentración y evitar distracciones, desarrollar el manejo óptimo de las tecnologías emergentes a utilizar en la modalidad mixta, generar un sentido de responsabilidad hacia su aprendizaje, adaptar la interacción social a la virtualidad para el desarrollo de sus actividades de aprendizaje cuando sean en equipo, desarrollar las habilidades de búsqueda y análisis de información de utilidad para su mejor desempeño académico, participación constante en las clases y la comunicación efectiva y cercana con el docente.

METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo que, de acuerdo con Hernández, et al. (2014), el cual utiliza la recolección de datos con medición numérica, con un alcance de tipo correlacional puesto que se buscó analizar la relación entre la integración de clases virtuales y presenciales y el aprendizaje significativo.

En cuanto al diseño, fue no experimental, debido a que se abordaron a los sujetos de estudio, es decir, los estudiantes de la Universidad La Salle Victoria, sin manipular los factores que intervienen en el entorno, se observó al fenómeno tal y como se da en su ambiente natural para después analizarlo (Hernández et al., 2014).

Por otro lado, la población del presente estudio estuvo delimitada por el número total de alumnos de la Universidad La Salle Victoria, es decir, 953 estudiantes. La muestra fue probabi-

lística, ya que fue estadísticamente representativa con respecto a la población (Hernández et al., 2014), a través de un cálculo de muestra con un nivel de confianza del 95%, obteniendo un total por encuestar de 275 alumnos, y logrando una tasa de respuesta del 38% con un total de 352 encuestados.

La técnica que se utilizó para la presente investigación fue la encuesta que, de acuerdo con Hernández et al. (2014), consiste en una serie de preguntas de opinión o percepción con respecto a cuestionamientos de un tema en particular, que fue aplicado a los sujetos de estudio.

De acuerdo con lo anterior, se desarrolló un formulario de Google con un total de 47 preguntas, divididas en cuatro secciones: Datos generales, Integración de clases virtuales y presenciales, protocolos sanitarios y aprendizaje significativo. Dicho instrumento fue construido a partir de la literatura, tomando como base los estudios de Guzmán y González (2021), Jiménez y Ruíz (2021), Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor, (2020), Olivera Lozano (2020), Román (2020), Universidad La Salle Victoria (2021), y Villacres et al. (2020).

Para la presente ponencia, solo se tomarán en cuenta las dimensiones de integración de clases virtuales y presenciales con 9 ítems y aprendizaje significativo, que consta de 10 preguntas con una escala Likert de 5 puntos, de Muy en desacuerdo a Totalmente de acuerdo.

Para el análisis de los datos obtenidos se utilizó el paquete estadístico SPSS Versión 21, por lo que el instrumento fue sometido a una prueba piloto para definir su confiabilidad a través del coeficiente *Alpha de Cronbach* el cual determina que los valores mayores a 0.6 son aceptables y tiene una alta fiabilidad en los componentes del instrumento, el coeficiente obtenido por el instrumento fue de 0.749, lo que lo hace aceptable y fiable. Posteriormente, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio y una correlación, con el objetivo de verificar la relación que existe entre las dimensiones analizadas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Estudio del constructo de la Variable independiente: Integración virtual y presencial.

Se realizó un análisis factorial exploratorio, como herramienta para identificar y medir las dimensiones adecuadas de la integración virtual y presencial en el marco del Modelo Mixto de Reactivación Académica en la Universidad La Salle Victoria. Para tal efecto se utilizó el método de componentes principales y rotación *Varimax*.

Considerando los 9 ítems que miden dicha integración, se determinó que el índice de adecuación muestral fue adecuado (KMO) con un valor de 0.900 y el test de esfericidad de Bartlett resultó significativamente alto con un p-valor de .000, como se observa en la tabla 3.

En el análisis, no se observaron cargas factoriales bajas en ninguno de los ítems, tomando en cuenta que el peso factorial debe puntuar por encima de 0.30 para ser aceptado como

elemento integrante de un factor para muestras de más de 350 observaciones (Hair, et al. 2010).

A su vez, para explicar la consistencia interna de los constructos generados, se calculó el Alpha de Cronbach que analiza la fiabilidad de las escalas, la cual se considera aceptable con un valor mínimo de 0.6. Como se observa en la tabla 3, todos los componentes tienen una alta fiabilidad alcanzando una alta Alpha de Cronbach por encima del 0.6 mínimo aceptable que se requiere.

Por último, en la revisión del modelo de la integración virtual y presencial de las clases en el marco del Modelo Mixto de Reactivación Académica, se obtuvo un factor que logró explicar el 50.65% de la varianza.

Tabla 3.
Resumen del análisis de la variable Integración virtual y presencial

Dimensión del constructo	Código ítem	Descripción	Carga factorial	Alpha de Cronbach	Análisis Factorial Exploratorio (AFE)
Integración virtual y presencial	Int. 7	Retroalimentación del docente	.789	0.872	KMO .900 Chi2 1286.070 Sig. .000 Varianza 50.651%
	Int. 2	Comunicación entre estudiante y maestro	.777		
	Int. 3	Colaboración entre estudiante y maestro	.766		
	Int. 6	Participación en clase	.754		
	Int. 8	Uso de tiempo en clase	.727		
	Int. 5	Calidad de las tareas	.721		
	Int. 1	Transferencia de conocimiento	.701		
	Int. 4	Horario de clases adecuado	.573		
	Int. 9	Clase organizada	.555		

Fuente: Elaboración con base en análisis en SPSS

Estudio del constructo de la Variable dependiente: Aprendizaje significativo

Se realizó un análisis factorial exploratorio, como herramienta para identificar y medir las dimensiones adecuadas de aprendizaje significativo. Para tal efecto se utilizó el método de componentes principales y rotación *Varimax*.

Se realizó el análisis considerando los 10 ítems que miden la eficiencia colectiva y se determinó que el índice de adecuación muestral fue adecuado (KMO) con un valor de 0.896 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativamente alto con un p-valor de .000, como se observa en la tabla 4.

En el análisis, se observaron cargas factoriales bajas en tres de los ítems los cuales fueron el ítem 6 (0.296), ítem 9 (0.273) y el ítem 10 (0.287), por lo que tomando en cuenta que el

peso factorial debe puntuar por encima de 0.30 para ser aceptado como elemento integrante para muestras de más de 350 observaciones, por lo que estos ítems fueron eliminados como elemento explicativo de la dimensión de aprendizaje significativo (Hair, et al. 2010).

Para explicar la consistencia interna de los constructos generados en la variable de eficiencia colectiva, se calculó el Alpha de Cronbach que analiza la fiabilidad de las escalas, la cual se considera aceptable con un valor mínimo de 0.6. Por lo tanto, como se observa en la tabla, los componentes obtenidos tienen una alta fiabilidad alcanzando un alta Alpha de Cronbach por encima del 0.6 mínimo aceptable que se requiere.

Por último, en la revisión del modelo de aprendizaje significativo se obtuvo un factor que conforme a las dimensiones teóricas explicaron el 63.857% de la varianza, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4.
Resumen del análisis de la variable aprendizaje significativo

Dimensión del constructo	Código ítem	Descripción	Carga factorial	Alpha de Cronbach	Análisis Factorial Exploratorio (AFE)
Aprendizaje significativo	Apr. 4	Comprensión de temas nuevos	.876	0.929	KMO .896 Chi2 1488.647 Sig. .000 Varianza 63.857%
	Apr. 2	Percepción del aprendizaje	.853		
	Apr. 3	Concentración en el modelo mixto	.837		
	Apr. 1	Comodidad con el modelo mixto	.803		
	Apr. 8	Desarrollo práctico favorecido	.785		
	Apr. 5	Relación de los temas	.777		
	Apr. 7	Puesta en práctica de conocimientos	.640		

Fuente: Elaboración con base en análisis en SPSS

Relación y efecto de las variables

Con el propósito de dar soporte al cumplimiento de los objetivos de la presente investigación respecto a la relación de la integración virtual y presencial de clases en el marco del Modelo Mixto de Reactivación Académica y el aprendizaje significativo de los estudiantes, se realizó un análisis de correlación para determinar la fuerza de dicha relación entre las diversas variables estudiadas. La tabla 5 muestra los resultados de dicho análisis.

Tabla 5.
Correlaciones de las dimensiones

	INTEGRACIÓN_VIRTUAL_ PRESENCIAL	APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO
INTEGRACIÓN_ VIRTUAL_ PRESENCIAL	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	.722**
	N	352

***.* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración con base en análisis en SPSS

Los resultados implican que la variable de integración de clases virtuales y presenciales está asociada de forma positiva y altamente significativa con la dimensión de aprendizaje significativo, tomando en cuenta los elementos integrantes previamente señalados en el análisis factorial exploratorio. Se puede observar que la relación de las variables mencionadas está explica en un 72% con un alto nivel de significatividad con un p valor de 0.000, considerando 352 observaciones.

CONCLUSIONES

El ámbito educativo fue uno de los aspectos más disminuidos con la entrada de las restricciones ya conocidas debido a la pandemia del COVID-19, por lo que el cambio de estrategia, la planeación didáctica y el uso de modalidades híbridas permitió que dicho sector se pudiera adaptar a las nuevas demandas de la sociedad.

Por ello, el desarrollo y crecimiento de competencias virtuales resultó de gran importancia en la búsqueda de mantener un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Con el presente estudio, se pudo observar que en efecto este modelo ha cambiado debido a la virtualidad, y se ha convertido en un proceso de adaptación que ha repercutido en un aprendizaje más complejo, pero significativo para los estudiantes universitarios.

Tomando como base los resultados obtenidos en la presente investigación, se puede concluir que el docente desempeña un papel adecuado como guía, capacitador y facilitador, el encontrar que la retroalimentación del docente fue el aspecto con mayor percepción positiva por parte de los estudiantes encuestados, lo cual es reflejo de la preparación efectiva de las clases, uso adecuado de herramientas digitales y desarrollo de estrategias didácticas.

A dicho factor, le siguieron aspectos como la comunicación y colaboración entre el estudiante y al maestro, lo que determina que existió un vínculo bien fundamentado y establecido entre los objetivos de la clase con lo que el alumno buscaba aprender de la misma.

A pesar de estos resultados, dentro de la perspectiva de integración de clases virtuales y presenciales aún quedan diversos retos por cumplir, los cuales están orientados en la organización del horario de clases y de la dinámica y tiempos de desarrollo de esta, lo que demuestra

que en cierta medida los estudiantes no se encontraban satisfechos completamente con el horario asignado.

También es importante señalar, que tomando en cuenta que los factores seleccionados para la integración virtual y presencial de clases explicaron en un 50% a la variable señalada, es imperante realizar un análisis con mayor profundidad sobre que otros aspectos pudieran intervenir en dicha explicación para un resultado más concluyente, ya que, la mitad de la variable está quedando sin ser explicada.

Por otro lado, en cuanto a la variable de aprendizaje significativo, se puede concluir que la comprensión de temas nuevos con la integración virtual y presencial fue el factor con mayor percepción positiva, esto debido a la ya establecida preparación adecuada del docente. Estos resultados, permiten establecer que el trabajo interno de la universidad fue el adecuado al poner como antelación la planeación de clases entorno al modelo mixto. Esto permitió encontrar una percepción positiva en cuanto al aprendizaje y una mayor concentración con el modelo establecido.

Sin embargo, dentro de los retos que resultaron de este análisis, se concluye que es necesario que los conocimientos transferidos al estudiante tengan un impacto considerable en su desarrollo práctico y profesional, puesto que el factor con menor percepción positiva fue justamente en que no han logrado poner en práctica los conocimientos adquiridos.

A su vez, se encontró que tres factores de la variable de aprendizaje significativo no tuvieron una muy alta percepción por parte de los encuestados, siendo estos la facilidad del aprendizaje, el no haber completado ciertos aprendizajes y que existieron temas que no fueron abordados como se esperaba. Estos aspectos, si bien son un poco discrepantes con los resultados positivos, deja como reto el analizar con mayor profundidad los elementos y determinar cuál es el origen de estos.

Una vez que fueron analizadas las variables del presente estudio, se tomó en cuenta un análisis correlacional para determinar la relación entre las mismas, el resultado permite concluir que los aspectos determinantes en la integración virtual y presencial fueron elementos que permitieron un aprendizaje significativo, a pesar de que existieron factores que no formaron parte de la integración final.

En relación con lo señalado, se propone como futuros trabajos de investigación, desarrollar un análisis considerando el tipo de clase o carrera, ya que, el que sea una clase teórica o práctica es un aspecto determinante en el tipo de percepción que tenga el alumno ante los elementos puestos en análisis en el presente estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(1), 1-4.

- CEPAL (2020). América Latina y el Caribe ante la pandemia del Covid-19. Efectos económicos y sociales. Informe especial Covid-19. Santiago de Chile: CEPAL. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf
- Figueroa, M., Vázquez, G., & Campoverde, M. (2015). Concepción pedagógica para la formación investigativa de los adiestrados de las carreras pedagógicas mediada por las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). *Varona, Revista Científico-Metodológica*, (61), 1-14.
- Guerra, Y. J., & González, M. D. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19/Reflections on the Challenges that Higher Education Faces in Times of COVID-19. *Revista Economía y Desarrollo (Impresa)*, 165(2).
- Jiménez Guerra, Y., & Ruiz González, M. D. L. Á. (2021). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165.
- Hair, J. F. Jr., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Prentice Hall.
- Martínez-Garcés, J., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16.
- Olivera Lozano, F. (2020). *Percepción de estudiantes universitarios sobre la enseñanza en línea durante la pandemia de COVID-19: algunos apuntes*. https://ru.crim.unam.mx/bitstream/123456789/65/1/crim_025.pdf
- Rodríguez, L., Pérez, M. y Rodríguez, M. (2016). Las herramientas de comunicación sincrónica y asincrónica en la clase presencial. *Revista Conrado*, 12(56), 84-89.
- Román, J. A. M. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 13-40.
- Romero, F. (2009). Aprendizaje significativo y constructivismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 3, 1-8.
- Universidad La Salle Victoria (2021). *Modelo Mixto de Reactivación Académica*. <https://la-sallevictoria.edu.mx/wp-content/uploads/2017/09/Modelo-Mixto-de-Reactivaci%C3%B3n-Acad%C3%A9mica.pdf>
- Villacres Arias, G. E., Espinoza Freire, E. E., & Rengifo Ávila, G. K. (2020). Empleo de las tecnologías de la información y la comunicación como estrategia innovadora de enseñanza y aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 136-142.

EN BÚSQUEDA DE LA VERDAD: LA CIENCIA Y LA FILOSOFÍA FRENTE A LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Clave del trabajo: II_112

¹David Santiago Pulido Arias

¹Heidy Carolina Castro Noriega

¹Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

dspulidoa@upn.edu.co y hccastron@upn.edu.co

RESUMEN

En el curso de la historia, la ciencia y la filosofía se han encontrado para ratificar la noción de verdad como horizonte utópico común. Desde el uso del método científico hasta la comprensión de la verdad como un ejercicio móvil de metáforas²⁸. Actualmente, la falsa veracidad se ha instalado como resultado de la aparente crisis vivida en el marco de lo artificial: la información carece de rigurosidad, las nuevas inteligencias realizan funciones históricamente atribuidas a los seres humanos y los discursos son habitualmente asumidos como ciertos sin espacio para la crítica. Mediante el estudio del marco teórico construido, el objetivo de la investigación se centra en el rastreo de los desafíos éticos y epistemológicos emergentes en el contexto educativo. Así pues: ¿Cuál es el lugar de la ciencia y la filosofía en la construcción de la verdad en la escuela como lugar donde predomina el uso de la Inteligencia Artificial?

PALABRAS CLAVE

Método científico, filosofía, verdad, Inteligencia Artificial (IA), conocimiento.

ABSTRACT

Throughout history, science and philosophy have come together to confirm the notion of truth as a common utopian horizon. From the use of the scientific method to the understanding of truth as a mobile exercise in metaphors. Currently, false veracity has taken hold as a result of the apparent crisis experienced in the context of artificial: information lacks rigor, new intelligences perform functions historically attributed to human beings, and

²⁸ Referencia textual Nietzscheana respecto a la pregunta ¿Qué es la verdad?: “Un ejército móvil de metáforas ... las verdades son ilusiones de las que se ha olvidado que lo son, metáforas que se han vuelto gastadas y sin fuerza sensible, monedas que han perdido su troquelado y no son ahora consideradas como monedas, sino como metal.” (1996, p. 231)

discourses are usually assumed to be true without room for criticism. Through the study of the theoretical framework constructed, the objective of the research focuses on tracing the ethical and epistemological challenges emerging in the educational context. Thus: What is the place of science and philosophy in the construction of truth in schools as places where the use of Artificial Intelligence predominates?

KEYWORDS

Scientific method, philosophy, truth, Artificial Intelligence (AI), knowledge.

INTRODUCCIÓN

La actualidad se ha plagado de un rumor contagioso: la verdad no importa, la apariencia sí. En este sentido, lo que para días anteriores parecía la búsqueda utópica tras la verdad objetiva ha decaído en la distopía de la veracidad artificial. Lo falso, la predominancia del engaño y el exceso de información nos ha conllevado a la figuración de una verdad tan volátil que se manifiesta como fantasma tan solo con ser nombrada. El problema discurre pensando que si en días anteriores aquello nombrado por cierto tenía más valor, que si en nuestros días las cosas aquellas que realizamos carecen de sentido, que si el lugar de las máquinas en la cotidianidad ha influido en el comportamiento automatizado de nuestras acciones, etc. Sin embargo, ¿ha sido la verdad un concepto definido previamente o desde tiempos inmemoriales ha permanecido como un misterio?

Aun en comprensión de las posibles definiciones de verdad, la perspectiva de esta investigación no pretende resolver este asunto de tajo, puesto que a la base se halla su naturaleza aporética. Lo que pretendemos en últimas es dar cuenta de cómo se manifiesta y se reproduce aquello que hemos identificado como verdad en el trato social. Y de qué manera esta concepción se ha permeado por la incidencia de la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta por excelencia para el ordenamiento de la información en el mundo globalizado. El objetivo principal de esta indagación se manifiesta a través de la identificación del lugar de la ciencia y la filosofía en la construcción de verdad al interior del aula. Todo ello en consideración de las nuevas inteligencias nombradas como artificiales.

Los objetivos más específicos para dar respuesta a la pregunta central están relacionados con una primera perspectiva epistemológica para identificar el lugar de la ciencia y la filosofía en la construcción del concepto de verdad. En un segundo momento el propósito será evidenciar de qué manera ocurre la mutación conceptual de verdad en el mundo previo a la IA hasta la actualidad en el contexto educativo. Y, para finalizar de modo propositivo, la indagación explora las formas en las cuales la ciencia y la filosofía ocupan un lugar fundamental en la construcción de la verdad.

METODOLOGÍA

La metodología seleccionada se centra en el estudio de un marco teórico construido. Allí abordamos autores contemporáneos que comprenden el estudio de la verdad como Foucault (2013), Popper (1980) y Nietzsche (1996). Las variedades morales y éticas que acogen los usos de las nuevas herramientas que se asemejan al razonar humano (IA) son presentadas por Floridi (2023) y Sara Degli-Esposti (2023). Esta investigación se desarrolla sobre la base de un enfoque cualitativo que emplea como técnica de recolección de la información el análisis de los contenidos para elaborar una crítica conjunta, uniendo perspectivas de la ciencia y la filosofía, que se vea aterrizada en el ámbito educativo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La verdad como producción de sentido

Definir el término *verdad* es un auténtico desafío. Cada una de las aproximaciones históricas no ha hecho más que dar lugar a nuevas interpretaciones cada vez más complejas. Una manera quizá menos abrumadora de procurar una definición cercana es la proximidad etimológica. *Verdad* proviene del latín *veritas* que a su vez deriva de *verus* (verdadero) y de *verus* derivan los siguientes términos que nos ayudan a comprender qué es la verdad: verificar, verídico y verosímil. La *verdad* parece expresar dos cosas: que algo debe ser evidenciado y, que aquello que es pensado debe coincidir con un hecho fundamental de la realidad.

En todo caso, aquello comprendido por verdad en estas instancias responde a la coherencia y respecto a la realidad conjunta que habitamos todos. La verdad se halla en la distinción entre lo real y lo representado del allí-afuera. La verdad (considerada en pleno como *Aleturgia*²⁹) tiene que ver con lo que podemos aquello que enunciamos y la condición de narración que logramos capturar en el hondo paso de la representación, la verdad tiene que ver con la lengua y con lo que esta, a través del discurso, manifiesta respecto al mundo circundante. No obstante, la referencia etimológica no es la única que nos interesa para la investigación. La verdad explorada desde el ámbito científico y filosófico es aquello por lo que hoy estamos aquí.

La ciencia desde su nacimiento ha buscado aproximarse a la verdad y tener proposiciones firmes que lleven a construir generalidades de la naturaleza. Uno de los caminos más usuales es el principio de inducción, este parte de experimentar desde lo singular para buscar un consenso en lo universal. Por ejemplo, si luego de dejar caer una piedra esta siempre viaja en dirección al suelo, después de muchas repeticiones, se puede concluir que la piedra siempre caerá. Aunque Popper menciona en su obra autores como Reichenbach, quienes defienden abiertamente que la ciencia acepta el principio de inducción de manera inevitable, el principio

29 Podríamos llamar 'alerurgia' al conjunto de los procedimientos posibles, verbales o no, mediante los cuales se saca a la luz lo que se plantea como verdadero, en oposición a lo falso. (Michel Foucault, "Du gouvernement des vivants", clases en el Collège de France del 23 al 30 de Enero de 1980.)

llega fácilmente a incoherencias. Ya que al ser un enunciado universal que se sustente en la experiencia, esta debe justificarse también en inferencias inductivas, que estén soportadas por un principio de inducción de orden superior, lo que lleva a una regresión infinita. (Popper, 1984)

En este caso el principio inductivo no goza abiertamente de un cien por ciento de certeza sobre sus deducciones, pero ¿por qué aún se emplea este sustento lógico? Aunque la verdad se presenta como inalcanzable, realmente a la ciencia le basta con encontrar grados de probabilidad en sus leyes. Aquí la función de los enunciados se ve acotada por dos asíntotas, la verdad y la falsedad.³⁰

Otra base teórica que se emplea en la ciencia es el contraste deductivo también explicado por Popper, de donde deviene la mítica frase: esta corroborada científicamente. En este paradigma, se parte de una idea, hipótesis, suposición, etc., que no goza de justificación, para luego contrastarlo con la naturaleza. Llegado a este punto se puede encontrar que la premisa es falsa o, por otro lado, el enunciado coincide con el experimento o la práctica y debiese realizarse más pruebas para encontrar hasta qué punto la teoría puede ser considerada. Si el enunciado goza de cierto grado de probabilidad, es posible hacer predicciones en relación y en contra. Piénsese en la roca que se suelta desde cierta altura y cae al suelo, si luego de varias pruebas en un intento por una corriente de aire, esta se elevará antes de volver a caer. La premisa la roca cae siempre hacia abajo sería falsa, lo que traería una modificación al enunciado: la roca cae siempre hacia al suelo, si no hay presencia de corrientes de aire ascendentes. Sin embargo, si la persona lanza la piedra hacia arriba y no la suelta desde el reposo, nuevamente debe modificarse el enunciado y así sucesivamente. Hasta este momento la idea ha pasado las contrastaciones, si luego de suficientes pruebas lograrse formularse un enunciado donde no haya falsaciones, se diría que esta corroborada por la experiencia.

El primer y segundo modo corresponden a formas en las que ha evolucionado el método científico, la columna vertebral de la ciencia. Sin embargo, no son las únicas formas de formalizar enunciados y leyes. Monery (2016) explica que también puede coexistir un método inductivo-deductivo, en este esquema:

“la ciencia se inicia con observaciones individuales, a partir de las cuales se plantean generalizaciones cuyo contenido rebasa el de los hechos inicialmente observados. Las generalizaciones permiten hacer predicciones cuya confirmación las refuerza y cuyo fracaso las debilita y puede obligar a modificarlas o hasta rechazarlas.” (2016 p.1)

En este sentido el método sitúa al humano como presente en una realidad, quien por medio de sus sentidos, experimentos e instrumentos de medida la percibe para luego comprenderla. Sin embargo, como menciona la autora, los historiadores de las ciencias se dividen entre aquellos que afirma que existen reglas procedimentales para la construcción de leyes y

teorías, mientras otros conciben que la ciencia no tiene uno, si no muchos métodos para hacer ciencia.

Desde una perspectiva filosófica la verdad es tan relevante para nuestras sociedades, que a través de ella se denomina lo que es la realidad. Como referencia de un escenario individual y común. Según Foucault, la verdad es algo que se halla íntimamente ligado con la noción de sujeto, es decir: uno es porque se autopercibe como alguien verdadero, capaz de narrarse a sí mismo e identificarse del entorno. En este sentido, la verdad es algo decible, algo que interfiere con la construcción propia de sí y, por derecha, de los demás. Es tal su importancia, que, de acuerdo con Nietzsche (1996), la inclinación hacia la verdad fue constitutiva de un cambio entre el humano en estado de naturaleza y el humano social.³¹

En tiempos pasados, aquello de verificar y estudiar la verdad de manera tan fiel y rigurosa se veía intervenida, según Foucault, por la configuración de las dimensiones sociales-políticas del saber, el poder y el sujeto. En otras palabras: la veridicción, la gubernamentalidad y los modos de subjetivación. Todo aquello que consideramos como cierto insta una forma de comprender y relacionarnos con el poder y, asimismo, de metamorfosear en individuos subjetivados. El gran inconveniente presente en la democratización del anuncio de la verdad consiste en la gravedad de decir verdad sin estar informado. La verdad, sin discernimiento de lo real y lo imaginario, sólo resulta ser un cuento continuo que, narrado en una secuencia progresiva de oportunidades, se transforma en una verdad improbable. En la actual revolución informática, tecnológica y digital, podemos percibir cómo las estrategias para la acumulación de poder ya no se restringen sólo a la acumulación de tierra, capital económico y armas, sino que la gran esfera a la cual alude el poder está arrojada sobre la monopolización de la información.³²

El mundo artificial: antes y ahora

En el siglo XXI, las nuevas tecnologías presentaron un crecimiento exponencial desde la llegada de las primeras computadoras, los innovadores motores de búsqueda como *google* o *internet explorer*; teléfonos inteligentes y realidad virtual. Poco a poco se configuraba un nuevo mundo digital. Paulatinamente, estos avances se ganaron un lugar en la vida de las personas y de forma similar en la educación se presentaron modificaciones. Los buscadores junto a los *smartphones* facilitaron el acceso a la información sin importar lugar o momento, aquellos modelos educativos centrados en la memorización ya no tenían cabida. Maestros y directivos debieran preguntarse: ¿Qué era realmente importante? ¿Gozaba de más valor conocer el re-

31 Según el autor, en este paso entre el ser humano en estado natural y el social se da lugar a una especie de tratado de paz que está mediado por el ejercicio de la verdad. En este tratado “se ha inventado una designación de las cosas uniformemente válidas y obligatorias, y el poder legislativo del lenguaje proporciona también las primeras leyes de la verdad, pues aquí se origina por primera vez la diferencia entre verdad y mentira,” (Nietzsche, 1996, p.225)

32 De acuerdo con Castells: “Se ha extendido la fragmentación social. Las nuevas tecnologías de la información se han ido integrando al mundo en redes globales de instrumentalidad. Se entra a un mundo interdependiente. Hay un nuevo paradigma en donde la información es la materia prima. Hay una economía informacional y un acelerado proceso de globalización.” (Citado por Jorge Alonso, Artículo sin nombre, p.194)

sultado de 12 por 15 o comprender el significado de la multiplicación a pesar de no conocer el resultado de forma inmediata? Redefinir los objetivos de aprendizaje y subir en la escala de *Bloom* era una batuta necesaria con anterioridad.

Con la llegada de la segunda década del siglo XXI, la IA se ha instaurado en nuestra realidad. La idea de una máquina que razona de forma similar a una persona suena atractiva puesto que la realización de tareas complejas se vuelve algo sencillo: conocer ideas principales de una lectura, redactar un ensayo sobre la verdad, responder preguntas complejas de manera estructurada y lógica... todo al alcance de un *prompt*. En el ámbito educativo, los métodos de evaluación se alinean con la creación, la indagación y la curiosidad de los estudiantes. Sin embargo, Las nuevas tecnologías pueden ser empleadas como tutores y no es de extrañar que también se emplee como herramientas que ahorran el laborioso proceso de pensar.

En abril de 2025 Andrea Colamedici salió a la luz como un maestro en el arte del engaño. El año anterior, el filósofo *dio a luz* a una eminencia del pensamiento que, a cuenta de un ensayo titulado *Hipnocracia: Trump, Musk y la nueva arquitectura de la realidad* (2024) ha habitado la palabra viva de más de un círculo de intelectuales. El gran asombro se sitúa en el nacimiento del autor del título mencionado: es producto de los artífices de la mente del filósofo italiano y las coordenadas de una IA. Irónicamente, el libro publicado da cuenta de las múltiples formas de manipulación que pululan en la actualidad. Varias de las preguntas relevantes que sitúan a la discusión actual en el centro del análisis fueron las formuladas por la comunidad de académicos que revisaron el caso: ¿cuál es la relevancia de que el texto haya sido escrito por una IA? ¿podría ser esta una nueva manera de realizar filosofía?

Todo ello nos conduce a la pregunta por la verdad. ¿Dónde se sitúa el concepto en la actualidad? ¿puede una IA producir verdad bajo una programación masiva de información errática? ¿tiene la IA una inclinación hacia la verdad? ¿es capaz de producir mentiras? Son demasiadas cuestiones que convergen en la discusión. No obstante, para dar lugar a la definición propia de la IA, vale la pena cuestionar qué es eso que entendemos por inteligente y por qué para teóricos como Floridi (2023), esta inteligencia no puede corresponder a lo artificial. Según el autor, IA no podría traducir Inteligencia Artificial, sino a Agencia Artificial, esto debido a que lo inteligente no solo emite información, sino que la dota de sentido, algo que, aparentemente las máquinas no han logrado.³³ Por efectos de la investigación IA seguirá siendo Inteligencia Artificial, no obstante, es importante la mención a esta discusión semántica.

Podemos también revisar los aportes de la filósofa y teórica científica Degli-Esposti (2023) cuya investigación nos permite delinear de manera precisa aquello que conocemos por IA. Según la autora, “la inteligencia artificial representa un conjunto de ciencias (incluyendo la

³³ La agencia es una manera de estar en el mundo, de hacer parte de él. Pero poco tiene que ver con el desdoblamiento de la intención, pues para ello hace falta la interferencia del pensamiento.

lógica matemática, la estadística, las probabilidades, la neurobiología computacional, la informática) que pretende imitar las capacidades cognitivas del ser humano.” (p.13) quizá a razón de ser de su naturaleza la creencia habitual es que la IA puede formular respuestas verdaderas puesto que la comprobación de los datos es incluso más rigurosa que la de un docente preparado exclusivamente en una de las áreas mencionadas.

En consecuencia, lo que nos interesa sobre todo se desarrolla en el nivel de confianza epistemológica que recae sobre los hombros digitales de la IA y algunos atributos que humanos han otorgado a la IA en el marco de la nueva y particular convivencia que nos une en comunión. Por un lado, las cifras de un estudio realizado en España para reconocer la incidencia de la IA en los entornos educativos³⁴, indican que de mil estudiantes: El 80% de los estudiantes utiliza IA para buscar información. El 63% emplea asistentes virtuales como *chatbots* para estructurar trabajos. El 28% admite haber usado *ChatGPT* o similares para responder tareas sin entender el contenido. El 18% ha entregado trabajos completamente generados por IA sin modificarlos. Todas estas cifras alarmantes para pensarnos lo que conlleva el abandono progresivo de desafíos que implican la creatividad, la resolución de conflictos y desafíos que ponen en tensión al ejercicio intelectual.

Respecto a los atributos que humanos han otorgado a las IA, nos remitimos al polémico caso de un ingeniero de Google que declara que un *chatbot* es una entidad con conciencia y que se auto percibe como persona con derechos y sensibilidades.³⁵ Este acercamiento mediado por el lenguaje, nos cuestiona frente a lo que implica *decir* la verdad ¿no será acaso la cercanía lingüística entre el ser humano y la máquina aquello que nos inclina a confiar plenamente en lo que estas emiten? ¿cuáles son las condiciones de verdad que median nuestra relación entre las inteligencias otras y las biológicamente determinadas? Independientemente de la respuesta objetiva que logremos capturar, este caso nos recuerda cómo la ficción y la realidad, en la actualidad, se hallan indistintamente diferenciados por el velo oculto del avance tecnológico.

Frente a las dimensiones deontológicas, la adherencia de la IA al interior del sistema educativo sostiene dilemas bastante complejos. Los peligros que alertan los expertos frente al uso de la IA atraviesan las arterias de lo ficticio: el relacionamiento entre humanos, la digitalización del mundo, la formulación de noticias creadas con el uso de estas inteligencias, etc. Nuestra acostumbrada realidad análoga está en un proceso de transición hacia lo digital. Todo bastante nuevo y lleno de retos para el futuro. En palabras de Floridi (2023) a la base de la revolución digital se encuentra una realidad transformando sus formas de comprender y conceptualizar la realidad. (p.6). Según el autor, la IA (Agencia Artificial), tiene un componente

³⁴ Informe GoStudent 2025 sobre el futuro de la educación / El Periódico de Extremadura. / Estudio GoStudent Consumer Insights con unos 1.000 participantes 2024.

³⁵ En el artículo de BBC News titulado El ingeniero de Google que asegura que un programa de inteligencia artificial ha cobrado conciencia propia y siente (2022) Lemoine asegura que LaMDA “ha sido increíblemente consistente en sus comunicaciones sobre lo que quiere y cuáles cree que son sus derechos como persona”.

deontológico que comprende a la base cinco principios axiales, los cuales indican que la IA es: 1) beneficiosa, 2) no maleficia, 3) autónoma 4) justa y 5) capaz de explicar.

Los dos primeros principios procuran no solo que la IA sea buena para la humanidad, sino que sea incapaz de generar el mal. El tercero da lugar a la capacidad de acumulación de información: a medida que la IA acumula datos, su agencia crece, pero nunca de manera tal que sobrepase la autonomía del ser humano. El cuarto principio persigue la justicia en tanto aseguramiento de un futuro sostenible. La IA no puede ofrecer información moralmente injusta. El último principio da cuenta del lugar epistemológico que hace de la IA un sistema particularmente llamativo para los estudiantes: está desarrollado para que sea inteligible, didáctico y pedagógico. Lo problemático del tercer punto es que para que la agencia de la IA no supere a la humana, debe haber un humano que, al ejercerla como herramienta, restrinja, delimite y decida de manera consciente qué le delega y qué no. Aún más, lo verdaderamente complejo del panorama ético es que la relación entre IA y humanos debería ser bidireccional y la tarea de los humanos se encuentra progresivamente desplazada hacia en la agencia artificial.

RESULTADOS

A lo largo del texto, la verdad ha sido definida primordialmente como *verus*, *Aleturgia*, resultado de la aplicación del método científico, acumulación de probabilidades y herramienta para el establecimiento del poder. Reconocemos que el constante flujo de la información en nuestros días, irónicamente, es consecuencia de la desinformación global. En la actualidad, lo que define cuál es la verdad no es la veracidad de los hechos, sino la producción de discursos que convergen con un margen de realidad dado. Todo ello nos aproxima al surgimiento de las nuevas inteligencias que sientan su lugar en el mundo desde lo artificial. ¿Qué acontece con la verdad en un escenario plagado de misterios ocultos? No obstante, todas estas definiciones nos acercan al reconocimiento de la importancia de la filosofía y la ciencia en el desarrollo del hoy.

¿Cuáles son las modificaciones epistemológicas que atravesamos en un periodo donde la verdad es dicha algorítmicamente, la creatividad desplazada y la verificación anulada? Un desafío enorme se acrecentaba en el escenario educativo, pero consideramos que, como lo hemos descrito en el desarrollo de la investigación, las disciplinas expuestas nos proporcionan herramientas para fortalecer el pensamiento crítico y con ello, todas las variantes que de él devienen como el aumento de la creatividad, la curiosidad y el ánimo por hacer de los hechos algo fundamentalmente comprobable.

REFERENCIAS

Foucault (2013) *la inquietud por la verdad*. Ediciones Siglo XXI, Buenos Aires, Argentina.

- Floridi, L. (2023). *The Ethics of Artificial Intelligence: Principles, Challenges, and Opportunities*. Oxford University Press.
- Nietzsche (1996) *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Editorial Tecnos, Madrid, España.
- Monery (2016) *Evolución histórica de las ideas sobre el método científico*, art: https://bibliotecadigital.ilce.edu.mx/sites/ciencia/volumen3/ciencia3/161/html/sec_57.html
- Sara Degli-Esposti (2023) ¿Qué sabemos de la ética de la inteligencia artificial? CSIC
- Foucault (1996) *La verdad y las formas jurídicas*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Popper, K. R., & de Zavala, V. S. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Editorial Tecnos, S.A.

UNA APROXIMACIÓN ÉTICA E HISTÓRICA PARA LA INTEGRACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Clave del trabajo: III_114

Iñaki Fajardo Rico^{1*}

¹Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Colombia

*correo electrónico: inakifajardorico@gmail.com

RESUMEN

Las transformaciones educativas se han vinculado históricamente a las revoluciones tecnológicas, y la inteligencia artificial (IA) refleja hoy una etapa singular de este proceso. Sus capacidades para producir textos y simulaciones que imitan el pensamiento humano han impulsado debates éticos y respuestas normativas restrictivas que limitan su potencial formativo. Este trabajo se propone analizar críticamente el papel de la IA en la educación y plantear marcos éticos que orienten su uso consciente y significativo por docentes y estudiantes. Para ello, se adopta una metodología cualitativa de análisis documental, fundamentada en literatura académica reciente y políticas institucionales, con el objetivo de identificar discursos y criterios que sustentan su aceptación o prohibición. Se prevé que el análisis evidencie posibilidades formativas que fortalezcan la autonomía y el pensamiento crítico. Finalmente, se sostiene que crear entornos éticos resulta más constructivo que la regulación punitiva, favoreciendo la innovación educativa contemporánea.

ABSTRACT

Educational transformations have historically been linked to technological revolutions, and artificial intelligence (AI) today represents a distinctive stage in this ongoing process. Its capacity to produce texts and simulations that imitate human thought has prompted ethical debates and restrictive normative responses that limit its formative potential. This study aims to critically analyze the role of AI in education and propose ethical frameworks to guide its conscious and meaningful use by both teachers and students. To achieve this, it adopts a qualitative methodology based on documentary analysis, grounded in recent academic literature and institutional policies, with the objective of identifying discourses and criteria supporting its acceptance or prohibition. The analysis is expected to reveal

formative possibilities that strengthen autonomy and critical thinking. Finally, it argues that creating ethical learning environments is more constructive than punitive regulation, fostering contemporary educational innovation.

PALABRAS CLAVE:

Ética, inteligencia artificial, tecnología, educación, aprendizaje.

KEYWORDS:

Ethics, artificial intelligence, technology, education, learning.

INTRODUCCIÓN

Las revoluciones tecnológicas han mediado los paradigmas propios de cada época. En este marco, el trabajo humano puede verse desplazado por la maquinaria, pueden surgir nuevos empleos que demanden competencias distintas o, como sucede con la docencia, la tecnología, especialmente la inteligencia artificial, ha reconfigurado las habilidades necesarias, orientándolas hacia una inteligencia creativa y social. Las primeras revoluciones industriales exigieron trabajadores capacitados en el manejo técnico de herramientas, la actual, por el contrario, requiere habilidades centradas en la gestión de grupos, la creatividad y la interacción social, pilares fundamentales de las labores docentes. Por esta razón, la enseñanza ha sido considerada uno de los sectores que menos riesgo enfrenta ante la automatización tecnológica, justamente porque su ejercicio demanda una constante interacción humana y competencias organizacionales complejas.

La inteligencia artificial, sin embargo, plantea desafíos inéditos para el campo educativo. Por un lado, surge la pregunta sobre cómo puede integrarse efectivamente en los procesos formativos de los estudiantes. Por otro, se abre la cuestión de qué lugar puede ocupar en las funciones pedagógicas de los docentes. En el ámbito ético, la IA introduce una tensión que afecta directamente la finalidad educativa: si una máquina es capaz de investigar, evaluar y contrastar información, ¿por qué continuar formando a los estudiantes en estas mismas habilidades? Los docentes viven un proceso de adaptación permanente frente a la aparición de nuevas tecnologías. La IA representa un nuevo punto de inflexión en esta transformación. Para que su integración en las aulas sea efectiva, se requiere de lineamientos claros que definan su uso tanto en la planeación como en la evaluación. Sin embargo, la falta de capacitación tecnológica y la existencia de una regulación punitiva provocan varias problemáticas. Por un lado, los estudiantes emplean herramientas de IA para cumplir con su carga académica sin validar la información que reciben. Esto impide una revisión transparente del trabajo, genera ambigüedad respecto a la autoría de los contenidos y produce una sensación de culpabilidad

moral entre el alumnado por no hablar abiertamente sobre estas herramientas en el aula. Por otro lado, los docentes, al no recibir formación sobre el uso de la IA, no logran integrarla de forma adecuada en la planeación de sus clases. Esta falta de preparación impide que se establezcan reglas claras sobre su empleo, lo cual, en muchos casos, conduce a su prohibición.

Este panorama evidencia una desconexión entre el ritmo acelerado del desarrollo tecnológico y la capacidad institucional para asimilarlo. La educación se enfrenta no solo al desafío de actualizar sus herramientas pedagógicas, sino también al de redefinir sus fundamentos éticos y formativos. En muchos casos, la IA no ha sido abordada como una herramienta de apoyo al pensamiento crítico; por el contrario, se ha visto como una amenaza al control sobre el proceso de enseñanza. Esta percepción restringe su potencial y limita su aporte al aprendizaje. Ante esta situación, el presente texto se propone los siguientes objetivos: en un nivel general, busca generar un marco ético que oriente el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo; y en términos específicos, proponer parámetros que permitan evaluar a los estudiantes en su uso de estas tecnologías, así como presentar contextos en los que la IA facilite los procesos de evaluación por parte de los docentes. A través del estudio del uso actual de estas herramientas y del análisis de los vacíos normativos existentes, se buscará aportar criterios claros que orienten tanto la formación de los estudiantes como la práctica docente.

La emergencia que ha suscitado el uso inadecuado de estas herramientas ha captado la atención de las discusiones éticas contemporáneas. El sistema educativo aparece como un campo necesario para normar su utilización y observar los efectos sociales que trae consigo esta nueva ola tecnológica. Se hace necesario comprender que la IA no constituye una amenaza en sí misma, sino una oportunidad para redefinir los vínculos entre tecnología, conocimiento y formación. En esa medida, la escuela puede convertirse en un espacio de mediación crítica frente a los avances tecnológicos, y los docentes, en figuras clave para garantizar que el aprendizaje continúe fundado en la reflexión, la creatividad y la responsabilidad.

METODOLOGÍA

La metodología empleada corresponde a una investigación cualitativa de análisis documental. La selección de fuentes se organizó en cuatro grupos: el primero aborda el componente histórico, con énfasis en la relación entre educación y transformaciones tecnológicas; el segundo reúne propuestas para incorporar la inteligencia artificial en el aula, enfocadas en el desarrollo de competencias; y el tercero analiza debates actuales sobre el uso de IA en el contexto latinoamericano. Según Álvarez-Gayou (2003), la investigación cualitativa se orienta a la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos implicados, y el análisis documental constituye una herramienta idónea para examinar los discursos, estructuras narrativas y marcos normativos que conforman la realidad educativa. El autor destaca que los documentos no son meros soportes informativos, sino expresiones

estructuradas de sentido social. Esta concepción permite al presente estudio identificar cómo los textos seleccionados configuran significados, prácticas y tensiones en torno al uso de la inteligencia artificial en contextos escolares.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados y discusiones del presente trabajo se estructuran en cinco ejes que permiten abordar integralmente el fenómeno de la inteligencia artificial en el contexto educativo. En primer lugar, el marco ético expone la necesidad de construir una orientación clara sobre el uso de estas tecnologías en las aulas, especialmente cuando se trata de menores de edad, integrando activamente a las familias y a las instituciones en una pedagogía del cuidado. En segundo lugar, la conceptualización de la inteligencia artificial permite delimitar qué se entiende actualmente por IA y qué implicaciones trae consigo su incorporación en los procesos escolares. El tercer eje, las revoluciones tecnológicas, ofrece una perspectiva histórica que sitúa a la IA como un hito más dentro de una serie de transformaciones estructurales que han reconfigurado las dinámicas laborales y formativas. En cuarto lugar, se presentan criterios de evaluación para estudiantes, orientados a integrar el uso de la inteligencia artificial de manera crítica y formativa en el aula. Finalmente, se analiza cómo la IA optimiza las funciones docentes, facilitando tareas de planeación, retroalimentación y evaluación, y potenciando el rol pedagógico del maestro frente a los nuevos desafíos tecnológicos.

Marco ético: orientaciones éticas para el uso de inteligencia artificial en contextos escolares con menores de edad

La emergencia que evoca un dilema ético plantea la necesidad de analizar las causas y efectos derivados de una serie de acciones morales. Gonzales y Martínez (2020) proponen que un dilema ético explora cómo “una persona es ética si en cada acción que realiza mide los efectos que pueden producir sus actos, seleccionando aquellos que tienen resultados a favor de lo moral” (p. 14). En este sentido, revisar las causas que motivan el uso de herramientas de inteligencia artificial por parte de los estudiantes contribuye al abordaje del problema. Antonio Martínez González (2023) presentó una investigación que ahondó en las causas que conducen a los estudiantes al uso de herramientas de IA. En síntesis, y a fines del presente estudio, hay dos preguntas centrales para comprender como la ausencia del dialogo en el aula contribuye a las respuestas dadas por los estudiantes. La primera pregunta dice lo siguiente, ¿consideras que utilizas la inteligencia artificial de manera moral? Y la segunda, ¿la inteligencia artificial promueve tu pensamiento crítico? A partir de la primera pregunta se obtuvo que los estudiantes opinaban que no le daban un uso adecuado a la herramienta, pues se tomaba el trabajo generado por la IA y se presentaba como autoría propia en la mayoría de los casos. (Gonzales, 2023, p. 176). En cuanto a la segunda pregunta, los alumnos manifestaron ver su proceso de apren-

dizaje de manera insuficiente, puesto que la mayoría expreso solamente tomar la información sin pasar por un proceso que ampliara, corroborara o contrastara lo que la herramienta le devolvía a su solicitud (Gonzales, 2023, p. 177). Ante estas situaciones, varios aspectos pueden contribuir a transformar tanto la percepción que tienen los estudiantes sobre su proceso formativo como a construir el marco ético que esta investigación propone. El primer aspecto es la transparencia en torno al uso de la IA, en la que deben participar las coordinaciones de las instituciones educativas, los docentes, los estudiantes y los padres de familia, principalmente cuando se trata de menores de edad. Las coordinaciones pueden incluir orientaciones claras sobre el uso de IA en los manuales de convivencia, en lugar de prohibiciones directas. Los docentes, a partir de esa reglamentación, desarrollan procesos pedagógicos que guíen el uso adecuado de estas herramientas. Los estudiantes, al recibir una orientación ética, mejoran sus habilidades de investigación mediante su incorporación responsable en el ámbito académico. Los padres de familia, al recibir acompañamiento institucional sobre estas tecnologías emergentes, participan desde el hogar como agentes activos del proceso educativo.

Uno de los aportes que fortalece el diálogo sobre el uso adecuado de la inteligencia artificial consiste en identificar a los padres de familia como actores encargados de autorizar el manejo de estas herramientas por parte de sus hijos. Muchas de estas tecnologías recopilan información sensible, y los términos y condiciones de uso, por su redacción extensa y confusa, no facilitan el acceso claro a esta información. Por otra parte, el auge de la inteligencia artificial ha generado un entorno en el que han surgido múltiples alternativas a los sitios más conocidos, muchas de las cuales presentan intenciones fraudulentas, como la venta de datos personales a terceros o el robo de información sensible con el objetivo de entrenar modelos. Gonzales y Martínez (2023) señalan que una de las tecnologías para tener en cuenta en estos casos es el *Deepfakes*: “falsificación a la perfección, cuyo contenido no ético consiste en manejar procedimientos de aprendizaje profundo para inventar situaciones falsas, las cuales pueden ser desarrolladas en audiovisuales y en textos” (p. 9). Es decir, a partir de la recolección de datos biométricos de los usuarios, se entrenan estos modelos de aprendizaje artificial.

En esta serie de casos, resulta fundamental la autorización de los padres de familia para el uso de la inteligencia artificial por parte de menores de edad, así como la identificación de plataformas confiables que no utilicen de manera fraudulenta la información personal. Las coordinaciones escolares, en consecuencia, deben asumir un rol orientativo y reglamentario. Desde la orientación, es importante enfatizar que las herramientas de IA, al igual que las redes sociales, almacenan información del usuario. Sin embargo, esto no implica que deban ser prohibidas, sino que requieren de un uso informado. Para ello, pueden establecerse recomendaciones dirigidas tanto a las instituciones como a los padres de familia. Primero, conviene revisar la sección de permisos en tiendas de aplicaciones como Google Play Store o App Store, donde se especifica qué datos recopila la aplicación, como el correo electrónico, y si existe la

opción de eliminar la cuenta junto a la información asociada. Segundo, debe observarse que los permisos solicitados correspondan con el tipo de herramienta. Si una aplicación destinada a chatear con un modelo de IA requiere acceso a funciones que no se relacionan con su propósito, como bluetooth, portapapeles o configuración del sistema operativo, se debe desconfiar de su uso. Tercero, es esencial descargar estas herramientas únicamente desde sitios oficiales, verificando cuidadosamente la dirección URL.

De este modo, ahora se debe examinarse el papel reglamentario de las instituciones educativas. Una vez identificados los agentes morales involucrados en el fenómeno de la inteligencia artificial en el aula, y formuladas recomendaciones para su uso prudente en menores de edad, el panorama se vuelve más claro para las coordinaciones escolares. El eje que ha motivado la restricción de la IA en las aulas ha sido la ausencia de criterios sobre su uso adecuado. Incluir a los padres como parte activa del proceso permite superar una de las principales barreras: cómo abordar la temática con las familias. Así, el primer paso consiste en desarrollar una pedagogía del cuidado, que permita integrar éticamente el uso de inteligencia artificial en el entorno educativo de los menores.

Conceptualización de la inteligencia artificial: La inteligencia artificial en el ámbito educativo: definiciones contemporáneas y alcances prácticos

El dilema que plantea la inteligencia artificial implica, en primer lugar, comprender con claridad qué se entiende por esta tecnología, y, en consecuencia, establecer medidas acordes con su naturaleza. Luckin y Holmes (2016) plantean la siguiente definición:

[...] definimos la AI como sistemas informáticos diseñados para interactuar con el mundo mediante capacidades (por ejemplo, percepción visual y reconocimiento de voz) y comportamientos inteligentes (por ejemplo: evaluar la información disponible y luego realizar la acción más sensible para alcanzar un objetivo específico) que nosotros consideraríamos propios del ser humano. (p. 14)

En complemento a esta definición, puede señalarse que la inteligencia artificial en su estado actual presenta condiciones de acceso que han configurado la visión contemporánea sobre esta tecnología. Una de sus características más notorias es que no requiere conocimientos técnicos especializados para su uso. Herramientas como ChatGPT fueron diseñadas para operar mediante el lenguaje natural, sin que el usuario deba dominar un lenguaje formal, como lo sería la programación. Esto permite que cualquier persona con competencias básicas en su propia lengua pueda interactuar con el sistema y solicitar tareas en distintos ámbitos de manera sencilla.

En consecuencia, el uso cotidiano de la IA se ha visto marcado por un umbral técnico muy bajo, lo cual ha contribuido a su masificación. Sin embargo, esta facilidad de acceso también ha generado dificultades para determinar cuándo, cómo y en qué condiciones resulta pertinente su uso, especialmente en contextos donde se espera una mediación reflexiva y ética. En este escenario, la educación adquiere un papel central, al convertirse en el espacio desde el cual se estudian las implicaciones de la inteligencia artificial y se diseñan formas responsables de incorporarla en los procesos formativos.

La inteligencia artificial como expresión de las transformaciones tecnológicas en la historia educativa

Las revoluciones tecnológicas han marcado históricamente el ritmo de transformación de los paradigmas sociales, organizativos y laborales. Como señala Águila-Obra (2019), cada ola tecnológica ha provocado rupturas en la forma en que las empresas gestionan el trabajo, en los perfiles laborales que demandan y, en consecuencia, en la relación entre educación, formación y empleo. La mecanización, la producción en masa, la automatización digital y, más recientemente, la digitalización avanzada y el uso de inteligencia artificial, constituyen etapas sucesivas de este proceso. Estas oleadas no han afectado todos los sectores por igual. Mientras ciertos empleos han sido eliminados y otros creados, hay ocupaciones que se han visto profundamente transformadas. Entre estas se encuentra la docencia. A diferencia de otras profesiones, el trabajo del docente no ha sido desplazado por la automatización, sino reconfigurado progresivamente a medida que las tecnologías han irrumpido en el espacio escolar. En este sentido, la inteligencia artificial representa una inflexión crítica. Su presencia ha suscitado un cuestionamiento sobre el modo en que se evalúan las competencias de los estudiantes, así como sobre el rol formativo del profesorado ante herramientas que simulan habilidades cognitivas humanas.

Como indica el estudio, las olas tecnológicas anteriores afectaron especialmente a quienes ejecutaban tareas manuales o cognitivas rutinarias, mientras que la actual transformación exige habilidades vinculadas a la creatividad y a la inteligencia social (Águila-Obra, 2019). En este punto, la labor docente no desaparece, sino que se complejiza, puesto que involucra acompañar el desarrollo de competencias críticas frente al uso de estas tecnologías emergentes. Este nuevo paradigma educativo demanda no solo una actualización técnica, sino también un enfoque pedagógico que permita integrar la inteligencia artificial como una herramienta formativa. Tal como se discutirá más adelante, esto implica revisar las metodologías de evaluación, fomentar el pensamiento crítico y promover escenarios en los que estudiantes y docentes reconozcan los límites y posibilidades de estas herramientas en contextos educativos. Por tanto, la educación se ubica no como un ámbito que reacciona tarde ante el cambio tecnológico, sino como un espacio clave para su comprensión, regulación y apropiación crítica.

Lineamientos para evaluar el uso formativo de la inteligencia artificial por parte del alumnado

Una vez definido un marco ético que reconoce a los actores implicados en el uso de inteligencia artificial en el aula, resulta necesario establecer criterios de evaluación orientados a promover prácticas formativas. La transparencia se plantea como principio fundamental, los estudiantes deben reconocer si utilizaron herramientas de IA para sus tareas, del mismo modo que los docentes deben comunicar si recurrieron a estas tecnologías en la planeación o retroalimentación. En lugar de prohibir su uso, se propone integrarlo desde una perspectiva crítica y responsable. Lluís Codina (2023) plantea que los estudiantes deben demostrar, más allá de la ejecución automática, la capacidad de identificar ideas principales, autores y argumentos, además de contrastar la información obtenida mediante otras fuentes confiables. Codina (2023) también sugiere evaluar la habilidad del estudiante para extender la información y construir una postura propia. Al igual que en el ensayo, se busca fomentar una voz argumentativa que interprete, cuestione y profundice sobre lo consultado. De este modo, se establecen tres criterios clave para la evaluación: el contraste de información, la extensión de contenido y la crítica argumentada sobre lo que ofrece la inteligencia artificial. Evaluar estas competencias permite resignificar el trabajo académico, fortalecer la autonomía intelectual y consolidar una relación ética con la tecnología.

Potencial de la inteligencia artificial en la optimización del trabajo pedagógico del docente

Una de las ideas que debe reiterarse sobre el uso de la inteligencia artificial en el campo docente es su papel como complemento. Estas herramientas no sustituyen al maestro, sino que contribuyen a facilitar ciertas labores, especialmente aquellas que no exigen una interacción humana constante. Entre estas funciones se encuentra la planeación de clase, donde la IA permite estructurar contenidos, sugerir actividades o esquematizar secuencias didácticas de manera rápida y eficaz. Esto permite optimizar procesos que antes consumían gran parte del tiempo de preparación académica. Un ejemplo concreto se observa en los cierres de periodo escolar, cuando los docentes deben calificar pruebas estructuradas en formato de opción múltiple, tarea que, en muchos casos, se realiza de forma manual. Este trabajo, además de ser extenso, representa una carga operativa significativa. Las herramientas de inteligencia artificial permiten automatizar ese tipo de evaluaciones, lo cual libera tiempo para que el docente pueda enfocarse en funciones que sí requieren de sus habilidades pedagógicas. A partir de ello, se abre la posibilidad de dedicar más atención al diseño de estrategias adaptativas, como los planes individuales de ajuste razonable (PIAR) o los documentos únicos de ajustes razonables (DUAR), así como abordar con mayor tiempo procesos académicos más personalizados y a la atención directa a padres de familia. En este escenario, las tecnologías no sustituyen al

educador, sino que, al asumir tareas mecánicas, le permiten reforzar aquellas funciones donde destaca su rol humano, creativo y reflexivo. En consecuencia, la inteligencia artificial actúa como un recurso para equilibrar su carga laboral y fortalecer el ejercicio profesional dentro y fuera del aula.

CONCLUSIONES

La inteligencia artificial ha irrumpido en el campo educativo como una tecnología que, más que reemplazar al ser humano, lo interpela desde nuevas exigencias éticas, pedagógicas y organizativas. A lo largo de este estudio se ha demostrado que su impacto no debe comprenderse como un fenómeno aislado, más bien, como parte de una serie de transformaciones históricas que han acompañado los cambios en el trabajo y la formación. En este contexto, la docencia ha sido uno de los oficios menos vulnerables a la automatización, precisamente por la complejidad de sus funciones humanas, creativas y sociales. Sin embargo, el uso masivo y desregulado de herramientas de IA ha generado prácticas problemáticas tanto entre los estudiantes como entre los docentes, muchas veces por la ausencia de lineamientos institucionales claros. La falta de transparencia, la atribución de autoría sin verificación y la percepción de culpabilidad entre el alumnado son síntomas de un problema que no radica en la tecnología misma, sino en la forma en que ha sido introducida en los espacios educativos. Este trabajo propuso abordar este fenómeno desde un enfoque ético y formativo, planteando criterios de evaluación específicos que permitan integrar la inteligencia artificial como un recurso pedagógico legítimo, sin renunciar al pensamiento crítico ni a la responsabilidad académica.

Asimismo, se concluye que la inteligencia artificial ofrece beneficios concretos para la labor docente, especialmente en la automatización de tareas repetitivas, lo cual permite al maestro enfocarse en aquellas funciones que sí requieren de interacción humana y juicio profesional. Para que esta tecnología cumpla un papel constructivo en la escuela, se requiere de una política educativa que no opte por la prohibición, sino por la alfabetización digital, la formación ética y la adaptación crítica. En esta medida, el sistema educativo puede convertirse en un espacio de mediación frente al avance tecnológico, y la figura del docente, en un agente clave para resignificar el vínculo entre conocimiento, tecnología y formación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila-Obra, A.R del (2019). Revoluciones tecnológicas, paradigmas organizativos y el futuro del trabajo [congreso]. *Congreso Interuniversitario sobre el futuro del trabajo*, Madrid, España.
- [https://www.researchgate.net/publication/338111733 Revoluciones tecnologicas paradigmas organizativos y el futuro del trabajo](https://www.researchgate.net/publication/338111733_Revoluciones_tecnologicas_paradigmas_organizativos_y_el_futuro_del_trabajo)

- Álvarez-Gayou Jurgenson, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Editorial Paidós.
- Arencibia, M. G., & Cardero, D. M. (2020). Dilemas éticos en el escenario de la inteligencia artificial. *Economía y Sociedad*, 25(57), 1-18. <https://doi.org/10.15359/eyes.25-57.5>
- Codina, L. (2023, 10 de octubre). *Cómo utilizar ChatGPT en el aula con perspectiva ética y pensamiento crítico: una proposición para docentes y educadores*. Lluís Codina. <https://www.lluiscodina.com/chatgpt-educadores/>
- González, M. A. M. (2023). Uso responsable de la inteligencia artificial en estudiantes universitarios: Una mirada tecnoética. *Revista Boletín Redipe*, 12(9), 172-178. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i9.2008>
- Lopezosa, C. (2023). *ChatGPT y comunicación científica: hacia un uso de la Inteligencia Artificial que sea tan útil como responsable*. Hipertext.net, (26), 17-21. <https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2023.i26.03>
- Luckin, R., & Holmes, W. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. UCL Knowledge Lab. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1475756/>
- Rivas, A.; Buchbinder, N.; Barrenechea, I. (2023). El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina. *Innovación educativa*, 24(96), 134-138.

USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL POR ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN SALTILLO COAHUILA

Clave del Trabajo: III_117

José Luis Escobedo Sagaz^{1*}

Amanda Elena Borges Flores²

1, 2 Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, Coahuila, México

*correo electrónico: luis_escobedo_sagaz@uadec.edu.mx

RESUMEN

La aparición de la IA presenta aspectos éticos que impactan en las personas. En la educación plantea dos cuestiones: 1) Cómo incorporarlas en la actividad docente y 2) cómo plantear los dilemas éticos a los estudiantes. En este documento se analiza el conocimiento y algunos de los motivos por lo que estudiantes universitarios de la UAdeC la utilizan. Se parte de la economía del comportamiento y se utiliza el supuesto de voluntad limitada. Se utiliza una encuesta aplicada a 170 estudiantes en el campus Camporredondo de la UAdeC. El cuestionario mide el uso de la inteligencia artificial, la fuerza de voluntad limitada y la dependencia hacia la IA. Se identificó que los estudiantes la usan la mitad del tiempo, el conocimiento y uso se concentró en unas cuantas herramientas para buscar explicaciones y definiciones, responder ejercicios y existe una posición neutral sobre el esfuerzo dedicado a las actividades como estudiante.

ABSTRACT

The use of AI presents ethical aspects that impact people. In education, it raises two key questions: 1) How to incorporate it into teaching activities, and 2) how to teach ethical dilemmas to students. This document analyzes the expertise and the reasons why university students at UAdeC use it. The analysis is based on behavioral economics and assumes limited willpower. A survey was conducted with 170 students at the Camporredondo campus of UAdeC. It measures the use of artificial intelligence, limited willpower, and dependence on AI. We found that students use it about half the time; expertise and usage were concentrated on a few tools for searching explanations and definitions, solving exercises, and they have neutral stance regarding the effort dedicated to student activities.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia Artificial, Estudiantes Universitario, Ética de la IA

KEYWORDS:

Artificial Intelligence, College Students, AI Ethics.

INTRODUCCIÓN

La aparición de la inteligencia artificial (IA) ha modificado muchas de las actividades humanas, entre ellas la educación. Aquí nos enfrentamos a un primer choque generacional, dónde los estudiantes se han familiarizado con algunas de las aplicaciones, mientras que los docentes se encuentran discutiendo la forma en que se debe de incorporar a la docencia y los posibles riesgos que tenga.

El presente documento tiene como objetivo entender la forma en que los estudiantes están utilizando la IA y su relación con la fuerza de voluntad limitada. En la economía del comportamiento se considera que los agentes están tomando decisiones con límites provenientes de su propia naturaleza.

Se considera que los agentes se enfrentan a las siguientes situaciones: a) racionalidad limitada, los agentes no tienen toda la información o no son capaces de procesarla de forma racional; b) fuerza de voluntad limitada, no buscan maximizar beneficios, sino minimizar el esfuerzo; c) preferencia por el corto plazo; y d) benévolo, lo que puede poner en segundo plano su utilidad personal (Monroy-Cely, 2024).

La fuerza de voluntad limitada, también se puede llamar como autocontrol o autocontrol volitivo, es un concepto de psicología y que se utiliza en la economía conductual para referirse a la capacidad de los individuos para controlar sus impulsos, acciones, emociones, entre otras cosas, con el fin de alcanzar metas a largo plazo. Se puede decir que contamos con una cantidad determinada de voluntad y conforme se va utilizando se va agotando, de forma que a pesar de que se quiera lograr cierto objetivo, si no se cuenta con ese “recurso”, no se logrará.

En este documento se considera que la fuerza de voluntad limitada orienta a los estudiantes a utilizar aplicaciones de IA, debido a que perciben que su fuerza de voluntad no es suficiente para la realización de las actividades académicas y no se lograrán los objetivos educativos planteados por el encargado del curso.

Así el docente se enfrenta a la situación de como incorporar estas prácticas a las actividades y señalar a los estudiantes los problemas éticos a los que se enfrentan. Para lograrlo es importante entender la forma en que están utilizándola y observar si la fuerza de voluntad tiene algún impacto en la decisión de usarla.

METODOLOGÍA

Los objetivos de la encuesta fueron

- Evaluar desempeño académico: Ver el grado de compromiso de los estudiantes de Campo Redondo en tareas, proyectos, exámenes y estudio independiente.
- Evaluar la capacidad de fuerza de voluntad limitada: Ver cómo la fuerza de voluntad limitada afecta las decisiones escolares y personales, y como administran su tiempo y empeño académico.
- Investigar la relación entre el esfuerzo y las decisiones: Examinar si los estudiantes utilizan la inteligencia artificial por escasez de energía o si se ven afectadas por la fatiga de tomar decisiones.

Para el diseño de la encuesta se utilizaron dos conceptos 1) fuerza de voluntad número, 2) uso de inteligencia artificial. El primer concepto se dividió en tres dimensiones: tiempo, esfuerzo y objetivos. Por su parte, el uso de inteligencia artificial contiene dos dimensiones: conocimiento y uso. Cada una de estas dimensiones permitió la identificación de variables. A partir de la identificación de estas variables, se redactaron 37 preguntas más 6 de identificación, lo que permite obtener un cuestionario de 43 preguntas. Las preguntas incluían reactivos con respuestas abiertas como que se enfocan principalmente a preguntar sobre el número de horas dedicadas a distintas actividades y conocimiento de las distintas herramientas de IA; Reactivos cuyas respuestas se encuentran de una escala de cero a 10 y buscaba representar el esfuerzo para distintas actividades; y, reactivos dónde se presentaban frases y mediante una escala de Likert señalar qué tan de acuerdo estaban con ellas.

El tiempo que tardaron los participantes en contestar la encuesta fue de alrededor de 15 minutos. Se utilizó un muestreo aleatorio, aplicando las encuestas a estudiantes que fueran transeúntes dentro de las instalaciones de la universidad.

La encuesta fue aplicada de manera presencial durante febrero de 2025, para su captura se utilizó el software de Google Forms y posteriormente se procesó utilizando Excel. La aplicación se realizó en la unidad Camporredondo de la UAdeC, a un total de 170 estudiantes, una vez que se limpiaron los datos se obtuvieron 109 respuestas.

La encuesta fue aplicada a estudiantes de licenciatura, cuyas edades rondaban entre los 18 y 27 años. 32 por ciento de los encuestados tenían 19 años, 19 por ciento 21 años, 15 por ciento 20 años, el 13 por ciento 21 años, el 12 por ciento 23 años y el resto se distribuía entre 18, 24 y 27 años.

La distribución por semestres se concentró en el segundo, con 47 respuestas, repartiéndose el resto de los encuestados se distribuyó de manera casi homogénea.

De los encuestados 55 por ciento eran mujeres y el resto hombres. Cabe señalar que se dejó abierta las opciones “otro” y “prefiero no contestar”, sin embargo, no se seleccionaron en ninguna de las respuestas.

Los estudiantes provenían de las carreras de economía, matemáticas, psicología, mercadotecnia, ingeniería física, derecho e ingeniería en software.

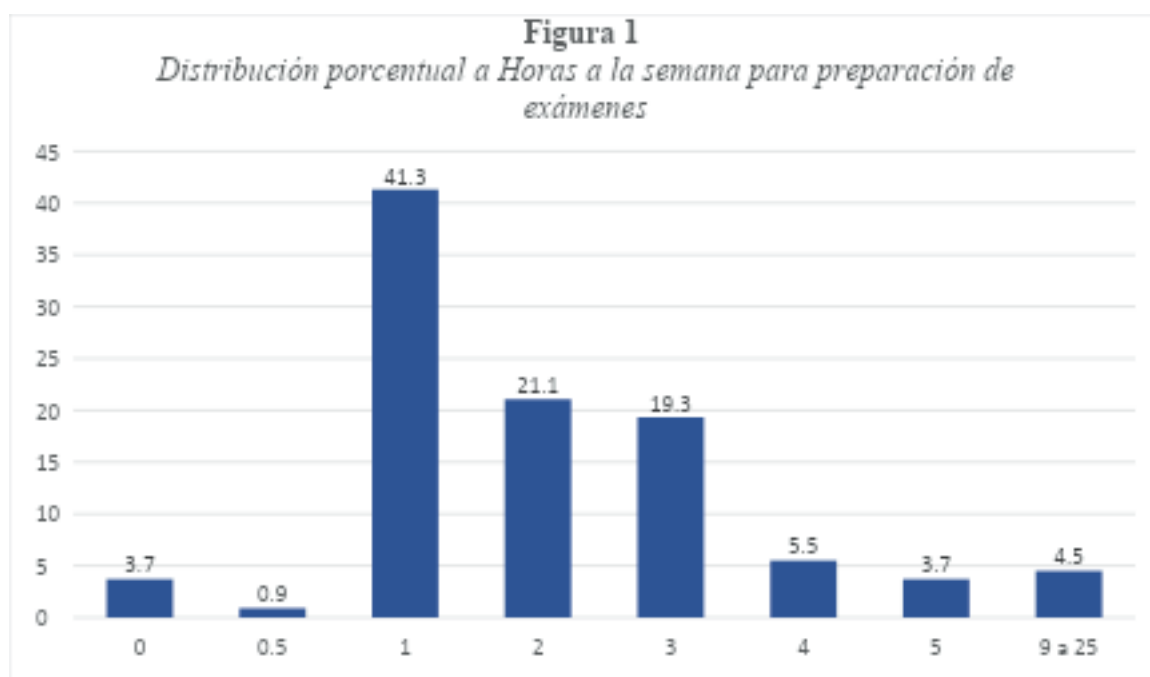
RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados se presentarán de la siguiente manera: primero se presentarán la parte correspondiente relacionados con la fuerza de voluntad, destacando aspectos cómo el tiempo de dedicación a distintas actividades y la opinión que sobre el esfuerzo que se requiere para hacerlas. Después se presentarán los resultados sobre el uso de la IA.

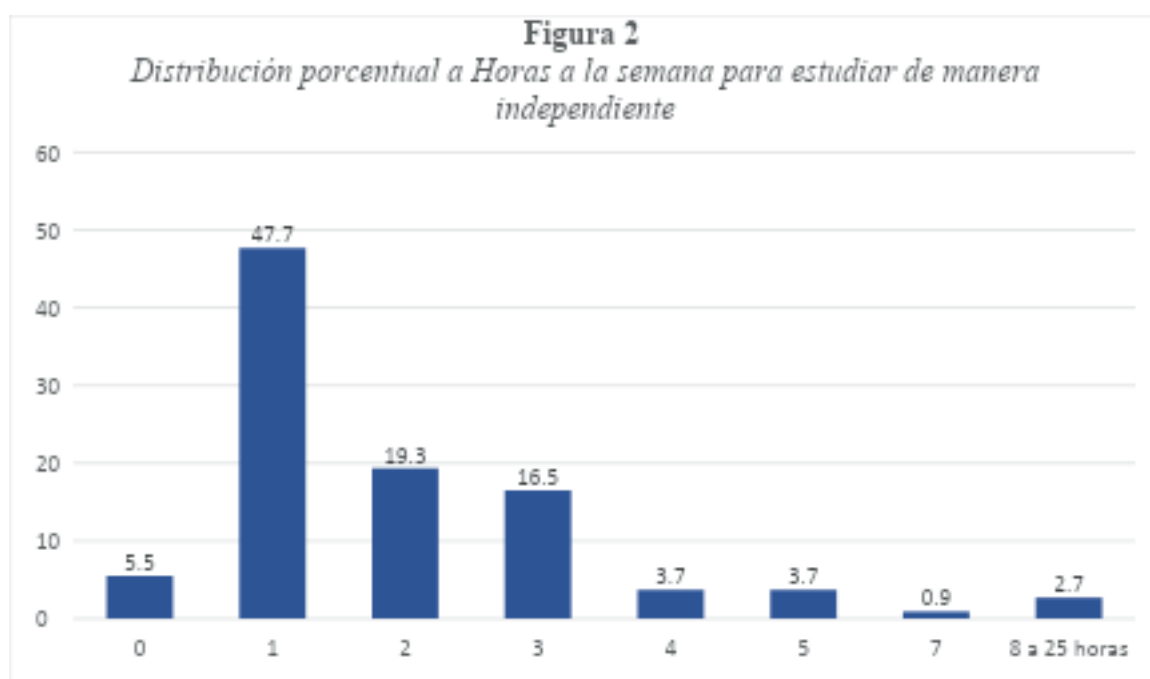
El 45.9 de los estudiantes respondieron que dedican una hora a la semana a realizar tareas escolares, el 21.1 por ciento dedicó 2 horas, el 18 por ciento 3 horas, 5 por ciento contestó 4 horas y las respuestas de 5, 6, 7, 12 y 20 horas y “ninguna” obtuvieron menos del 3 por ciento de las respuestas cada una. Sobre las horas dedicadas a la semana para realizar trabajos escolares como ensayos, proyectos o presentaciones el 42 por ciento de los estudiantes respondieron que una hora, las respuestas 2 y 3 horas obtuvieron cada una el 20 por ciento, el 5 por ciento respondió cuatro horas semanales. Las respuestas de cero, 5, 6, 7, 8, 10, 12 y 31 a 42 horas obtuvieron menos del 3 por ciento cada una.

En las Figuras 1 y 2 se puede observar una distribución similar a las ya mencionadas en cuanto a las horas a la semana para preparación de exámenes y las horas a la semana para estudiar de manera independiente.

En general, los estudiantes universitarios dedican en su mayoría entre 1 y 3 horas semanales a distintas actividades relacionadas con sus estudios. Dependiendo de las características de las distintas carreras que estudian, se podría considerar que la mayoría de los estudiantes dedican un volumen de tiempo reducido para la realización de actividades escolares fuera del horario de clases.



Para completar el análisis y poderlo relacionar con la fuerza de voluntad limitada, es necesario considerar la forma en que los estudiantes consideran el esfuerzo que aplican a estas actividades.

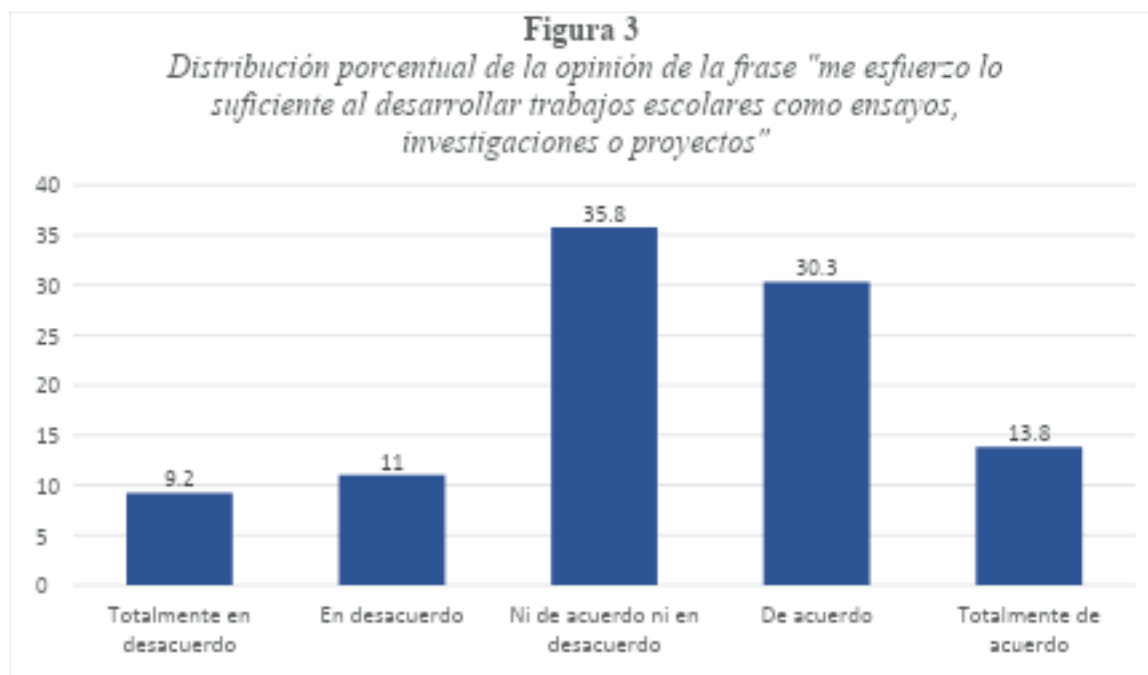


Para la opinión sobre tiempo de dedicación en trabajos escolares, se utilizó una escala de cero a 10, dónde cero es insuficiente, 5 es adecuado y 10 es excesivo. La escala se utilizaba al preguntarle cómo consideraba el tiempo que dedicaba a distintas actividades.

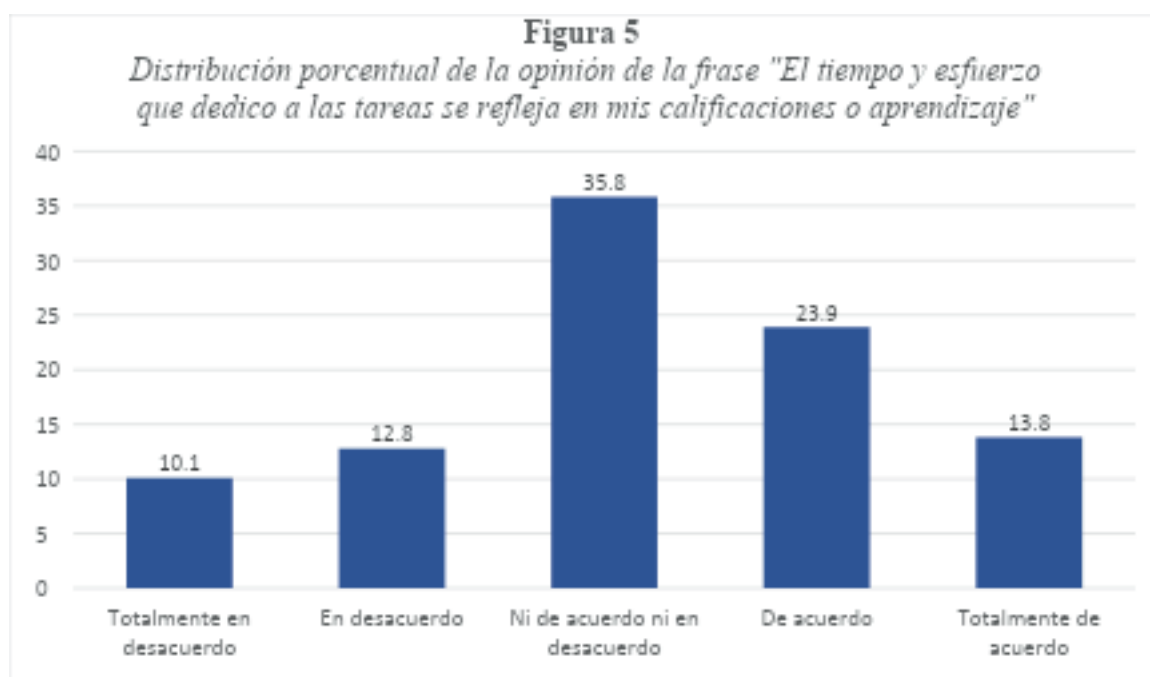
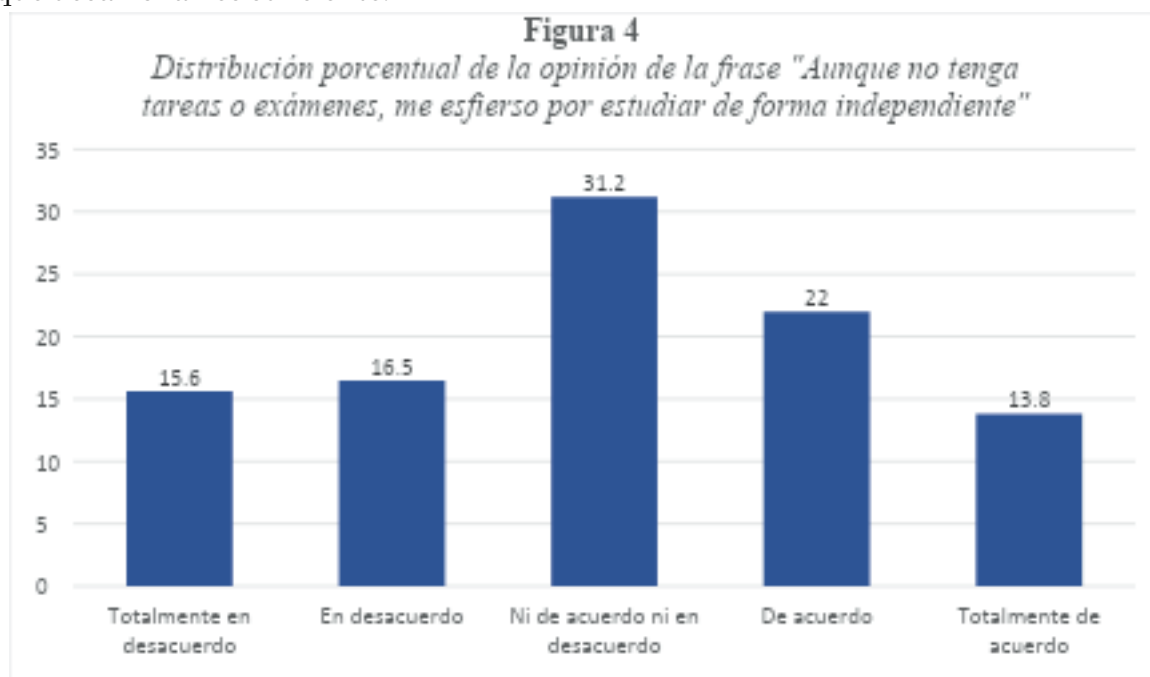
Sobre el tiempo de dedicación a tareas escolares el 62.4 por ciento de los estudiantes respondieron que es adecuado, al responder con 5. Los siguientes porcentajes más altos se mueven alrededor de este valor, con una respuesta de 4 en el 7.3 por ciento y con 6 un 6.4 por ciento. Tiene un comportamiento similar el tiempo de preparación para los exámenes y el tiempo que se dedica a estudiar de manera independiente. En el caso el tiempo que se dedica a realizar trabajos escolares como ensayos proyectos o presentaciones, el 45.9 por ciento respondió 3, que representa que consideran que es insuficiente y podrían dedicarle un poco más de tiempo a esta actividad. Esta respuesta es interesante porque es justamente en esta actividad donde el uso de la IA se ha popularizado más.

En la parte correspondiente donde se pedía que escogieran que tan de acuerdo estaban con distintas frases mediante una escala de Likert, donde uno es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, los resultados fueron los siguientes: 38.5 por ciento de los estudiantes se mostraron neutrales a la afirmación “me esfuerzo lo suficiente realizar tareas escolares”, al seleccionar un valor de 3. Llama la atención que, en este caso, existe una menor concentración de las respuestas de lo que se obtuvo en los reactivos anteriores, donde la mayoría consideraba que hacían un uso adecuado del tiempo y el esfuerzo.

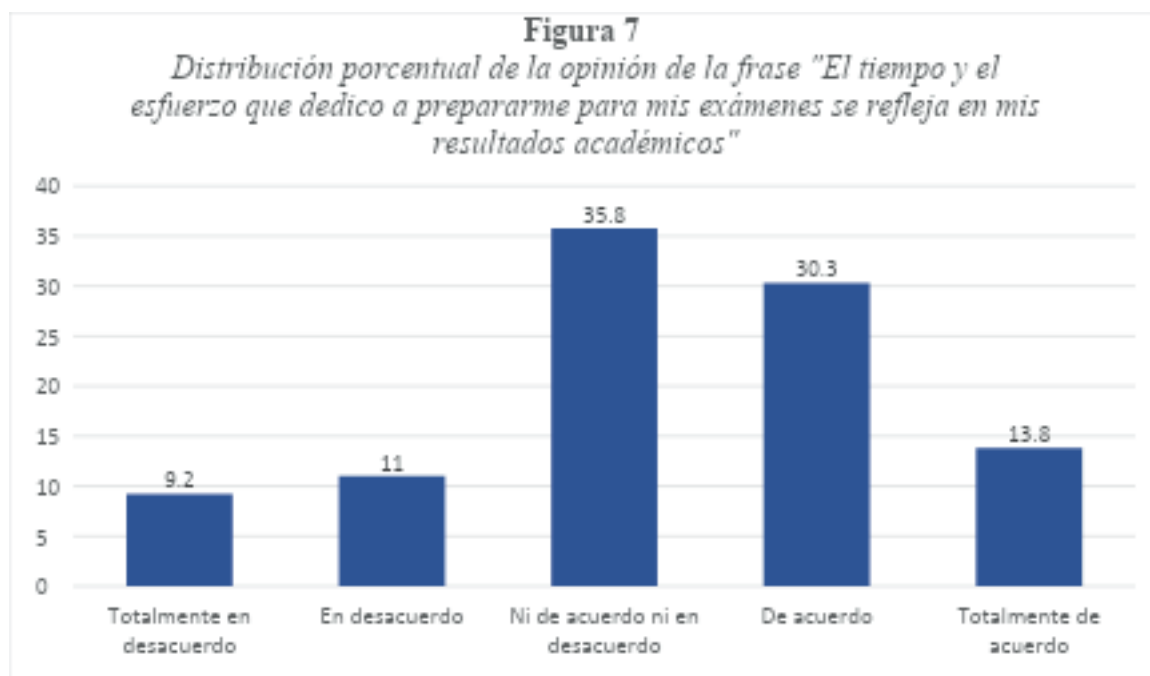
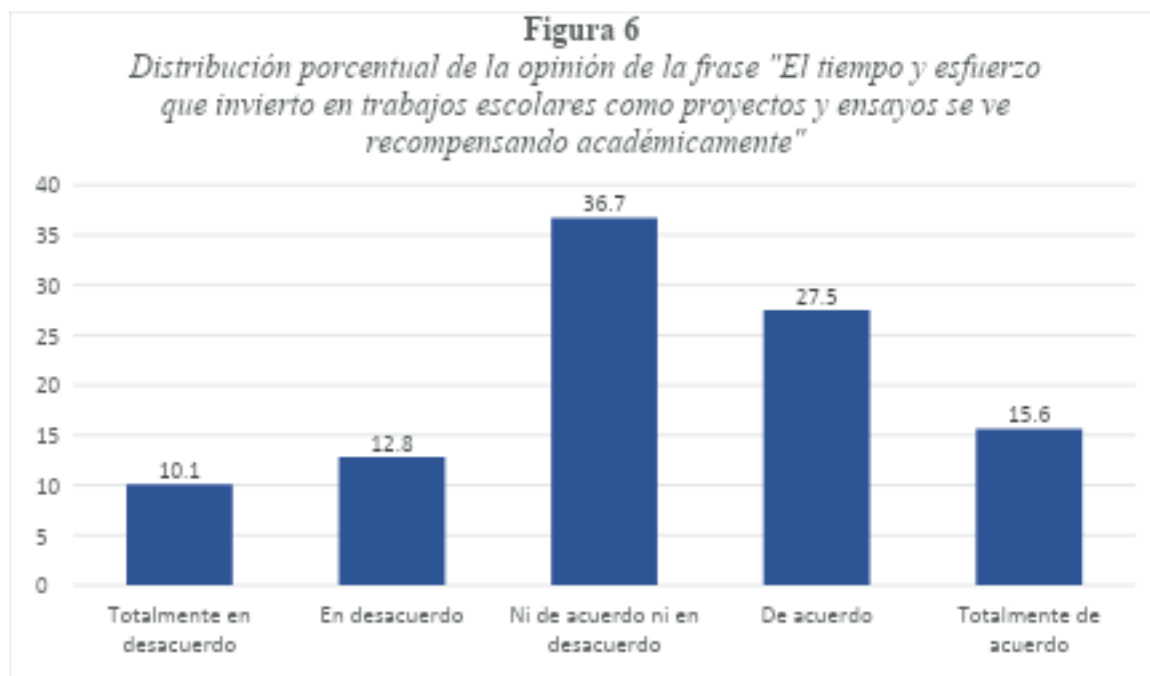
En las Figuras 3 y 4 se puede observar el mismo comportamiento descrito anteriormente, pero para otras afirmaciones. Estos reactivos podrían señalar que hay un reconocimiento por parte de entre el 20 y 30 por ciento de los estudiantes que no está realizando el esfuerzo suficiente para las distintas actividades académicas.

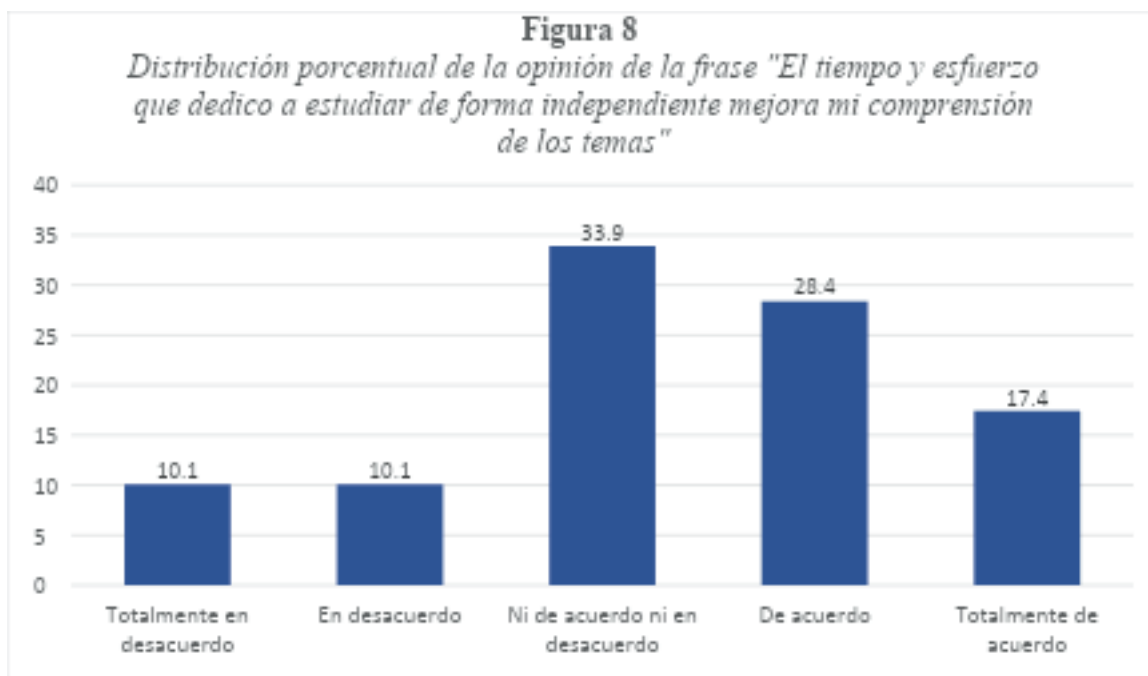


De acuerdo con estos resultados, la mayoría de los estudiantes consideran que el esfuerzo que desarrollan es suficiente.

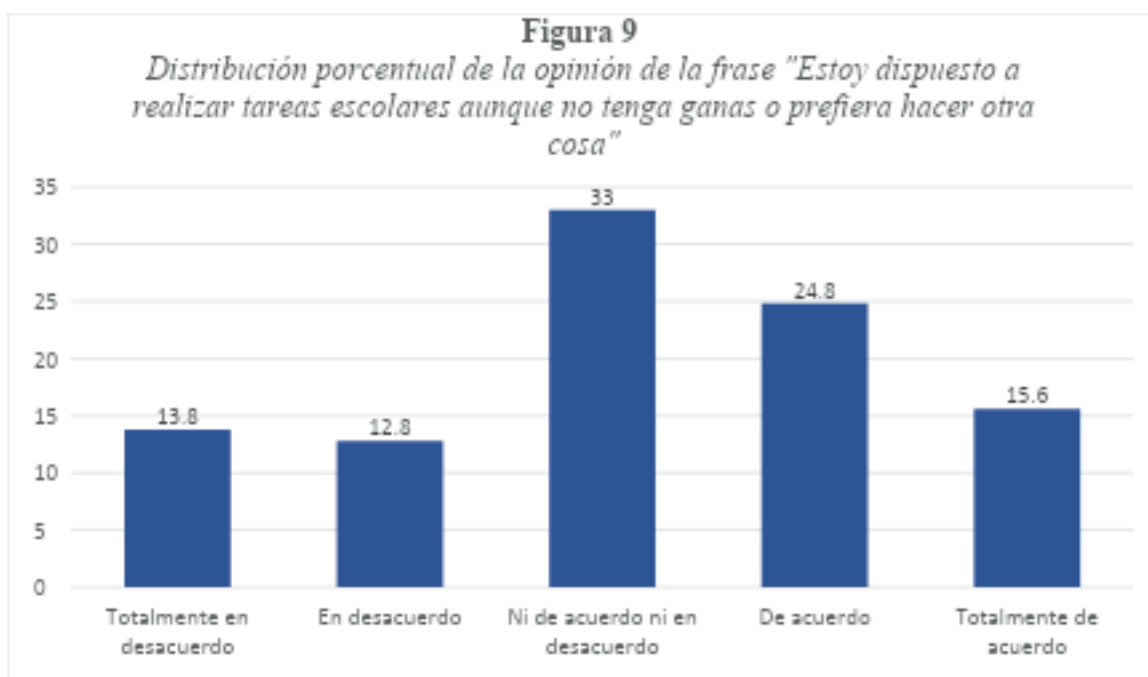


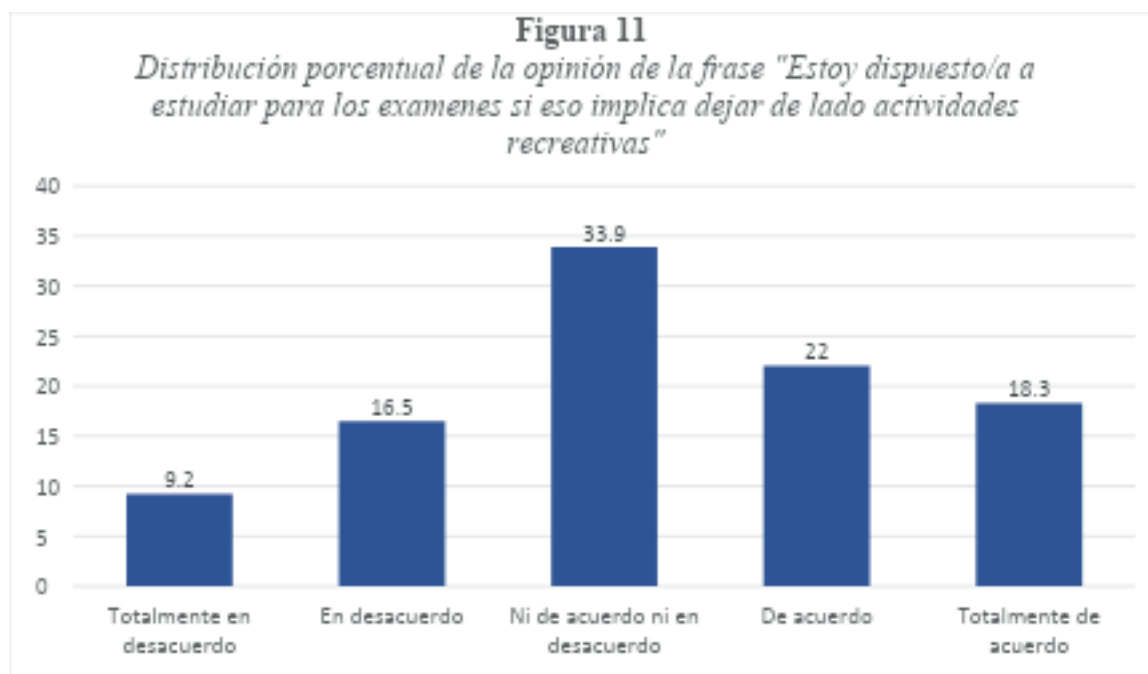
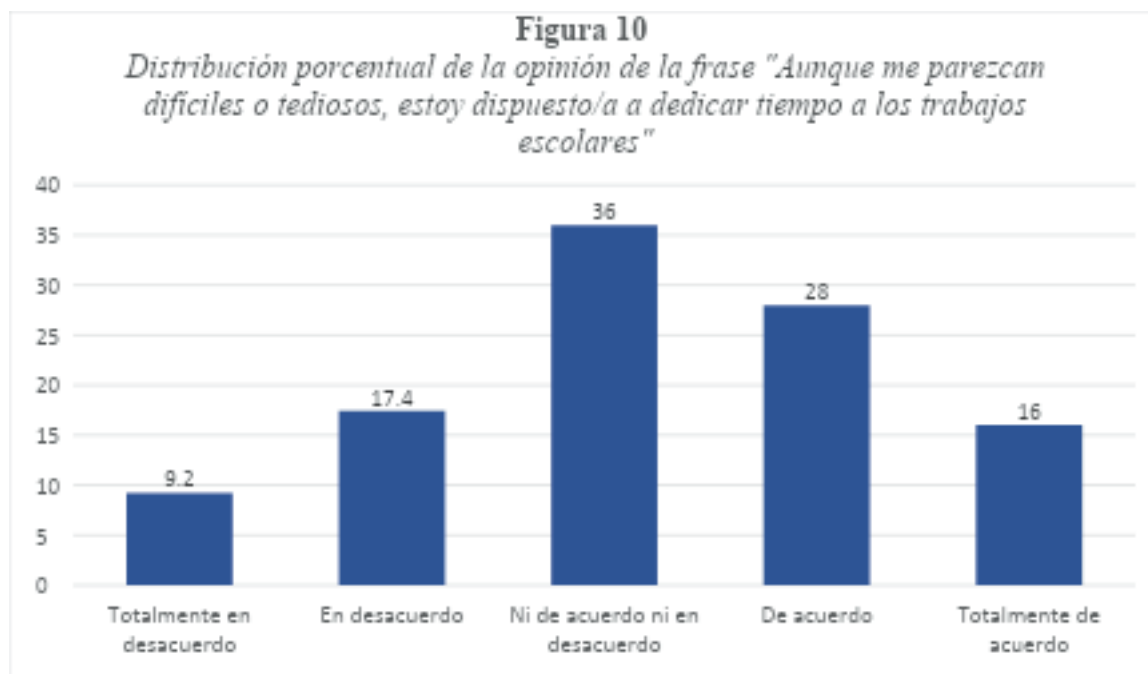
Este comportamiento de las opiniones sobre el esfuerzo es similar cuando se busca relacionar las distintas actividades con las calificaciones o aprendizaje, como se observa en las Figuras 5, 6, 7 y 8.

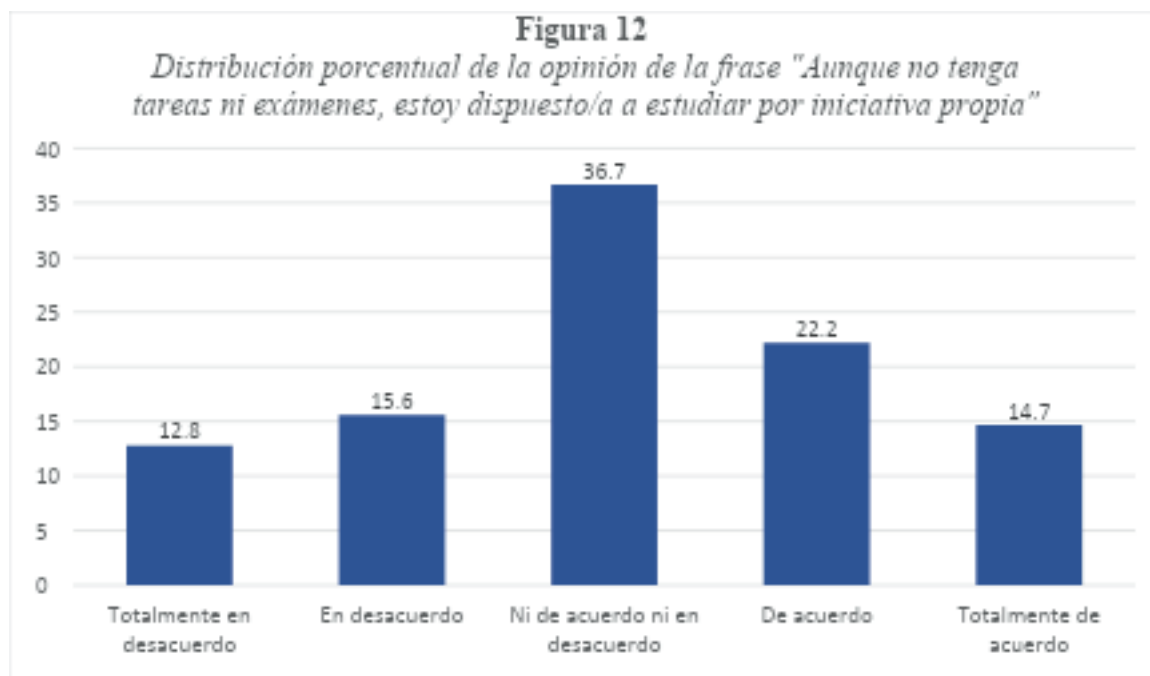




Las Figuras 9, 10, 11 y 12 presentan frases que se acercan más al concepto de fuerza de voluntad limitada, ya que en este caso se está hablando de regresar a actividades bajo distintos contextos. El patrón que se ha estado describiendo en las últimas figuras, no se modifica.



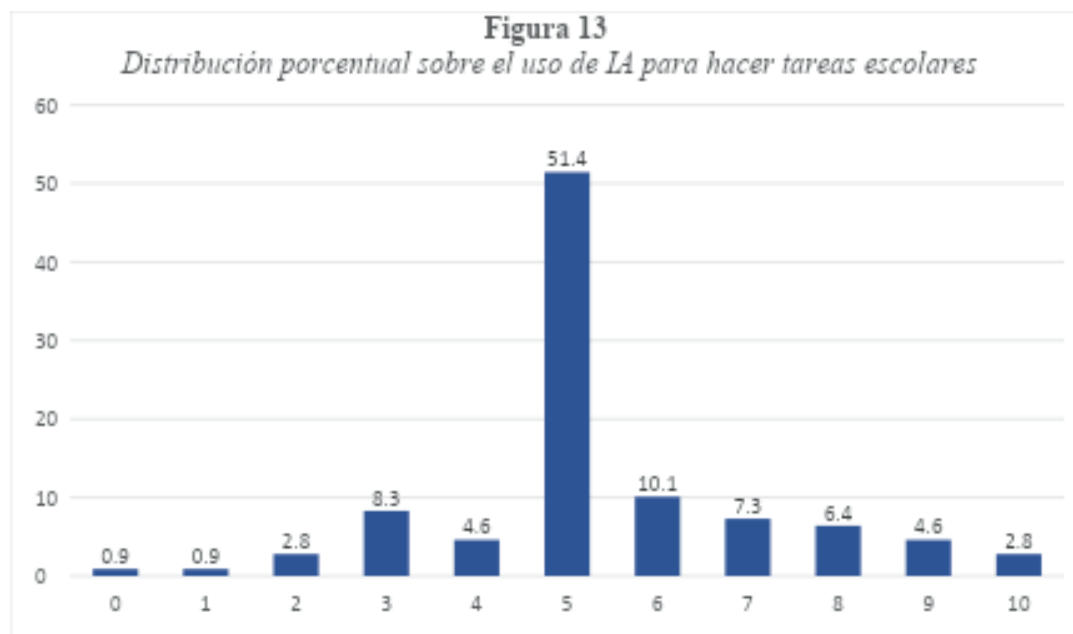




Como se puede observar existe un leve cambio sobre las opiniones de los estudiantes, pasando de un punto de estar “de acuerdo” a “en desacuerdo” en el caso de un examen. Se puede considerar que los estudiantes cambian de manera marginal su opinión sobre estudiar ante la proximidad de un examen, de forma tal que en el caso de que no existe una necesidad fuerte los estudiantes podrían postergarlo, esta sería una pequeña evidencia de la existencia de una fuerza de voluntad limitada.

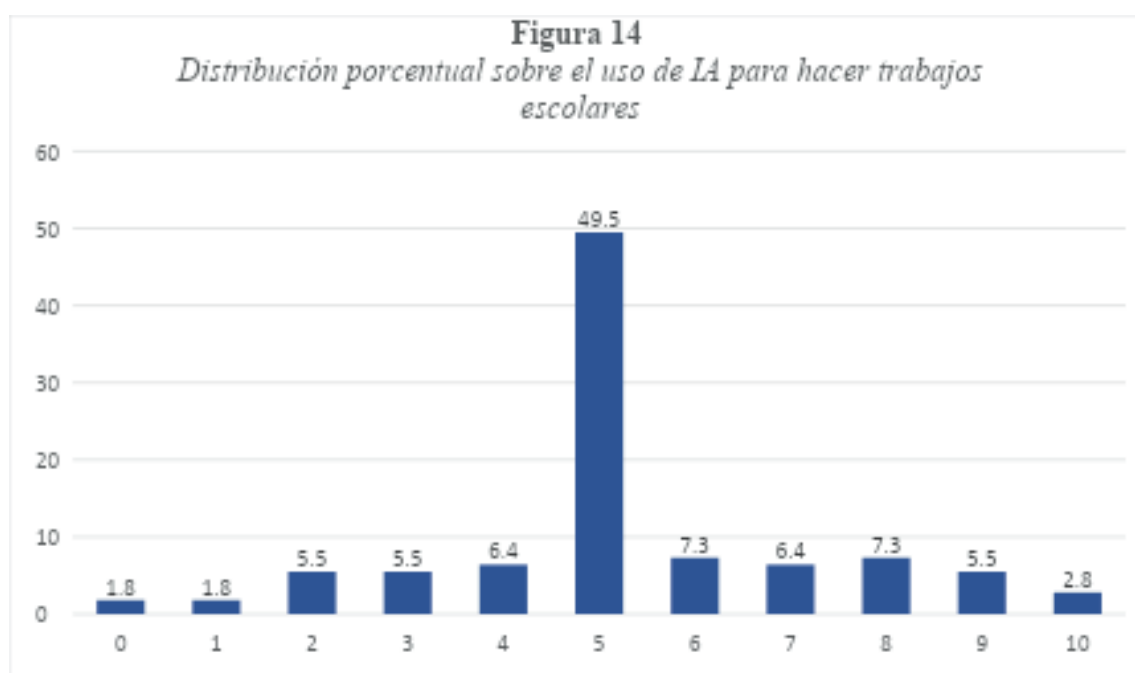
A pregunta directa el 99 por ciento de los encuestados respondieron que han utilizado herramientas de inteligencia artificial durante su carrera. Este porcentaje puede considerarse alto si lo comparamos con el estudio de Zamora Úbeda y Stynse Gómez (2024) que mencionan que el 73 por ciento de los estudiantes de lengua y literatura de la Universidad Autónoma de Nicaragua y Solís Peralta et al. (2024) el 50 por ciento de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana han utilizado la IA. El uso podría verse influido por la carrera que están estudiando, dónde las aplicaciones de texto generativo podrían ser mal vistas, pero algunos autores señalan que no existe evidencia estadística entre estudiantes de distintas facultades para su frecuencia de uso (Safaz et al., 2024, p. 7).

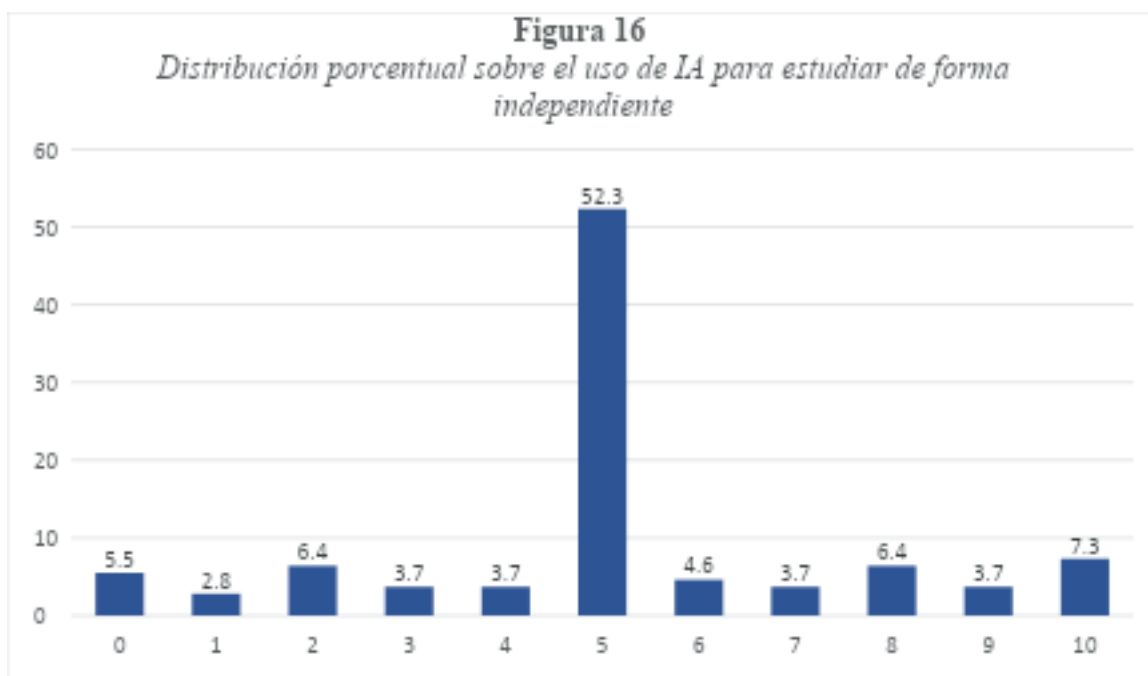
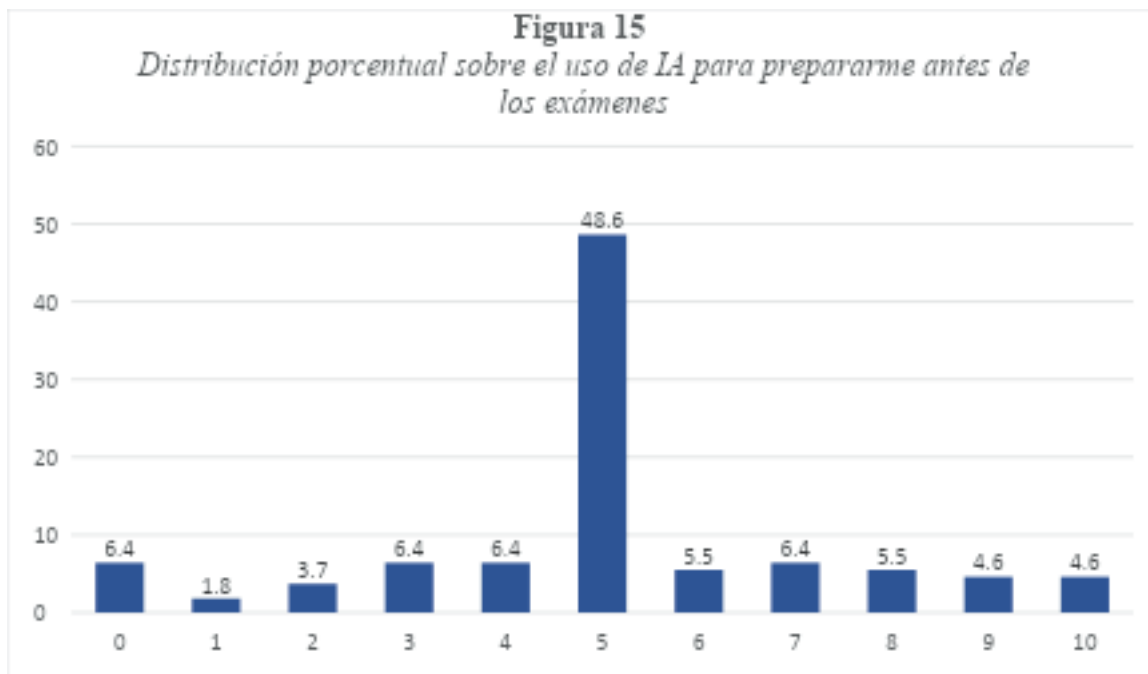
A continuación, se mostrarán los resultados sobre el uso de IA por parte de los encuestados. En las figuras 13, 14, 15 y 16 se presentan estos resultados usando una escala de cero a 10, donde cero significa nunca y 10 significa siempre.



Como se puede observar, los estudiantes están utilizando la IA para sus distintas actividades, si bien la mayoría reporta que no se usa siempre, menos del 3 por ciento la usa siempre y una parte muy pequeña de los encuestados contestaron que no la usaron nunca para hacer tareas y trabajos escolares.

La situación cambiar un poco al considerar la preparación y estudiar, ya que alrededor del 6 por ciento contesto que nunca lo han utilizado y existe un cambio marginal donde el porcentaje de respuestas pasa de un uso frecuente a un uso poco frecuente. Esta es una ventana de oportunidad para un uso ético de la IA, como apoyo al estudio donde existen varias formas de lograrlo (Ángeles Charles, 2025).





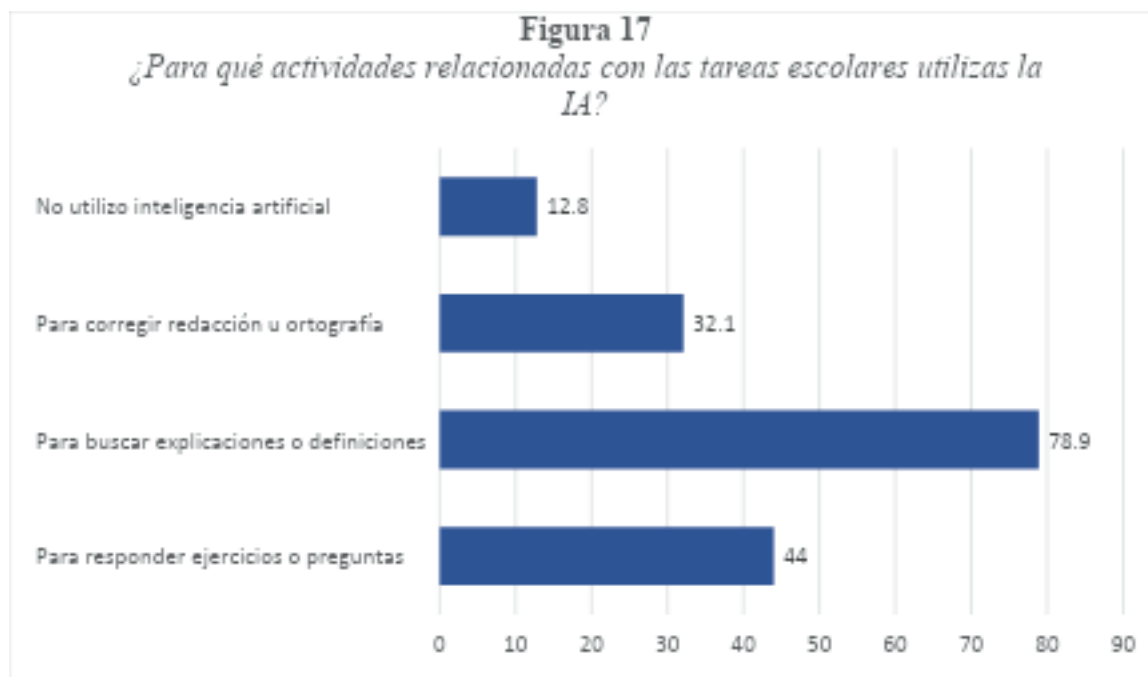
Estos resultados son parecidos a los encontrados en otras investigaciones, como es el caso de Safaz et al. (2024) que utiliza una escala del uno al cuatro, donde el uno representa nunca y el cuatro siempre. En este caso el 52.3 por ciento de los estudiantes afirmaban utilizar algunas veces inteligencia artificial como Chat GPT.

Al preguntárseles qué aplicación es la que estaban utilizando para preparar trabajos, investigaciones, estudiar y prepararse para los exámenes los encuestados señalaron de manera abrumadora Chat GPT, Gemini y Deep Seek. Solo un encuestado mencionó Open Evidence, que es una aplicación sobre información médica, y no se mencionan otro tipo de aplicaciones que

podrían ser útiles para la elaboración de trabajos e investigaciones. La literatura muestra que hay una concentración del uso de estas aplicaciones por parte de los estudiantes, lo que limita el potencial de uso de estas herramientas (Qureshi et al., 2024, Taday Ahsqui y Moya Martínez, 2024 y Āboliņa et al., 2024).

Se considera que el uso de estas aplicaciones está relacionado con la difusión en redes sociales, medios de comunicación y otros. Aquí se abre una ventana de oportunidad para poder guiar a los estudiantes hacia el uso de otras aplicaciones de inteligencia artificial que permita la realización de actividades académicas de una manera más ética y podrían facilitar conseguir los objetivos educativos que se plantean en los distintos cursos. Āboliņa et al. (2024) muestran una relación de aplicaciones de IA Con los usos que se les puede dar como son: creación de contenido, traducción, escritura de código, exploración de ideas creativas, análisis de documentos la investigación, relación entre distintos artículos de investigación y mapeo de literatura.

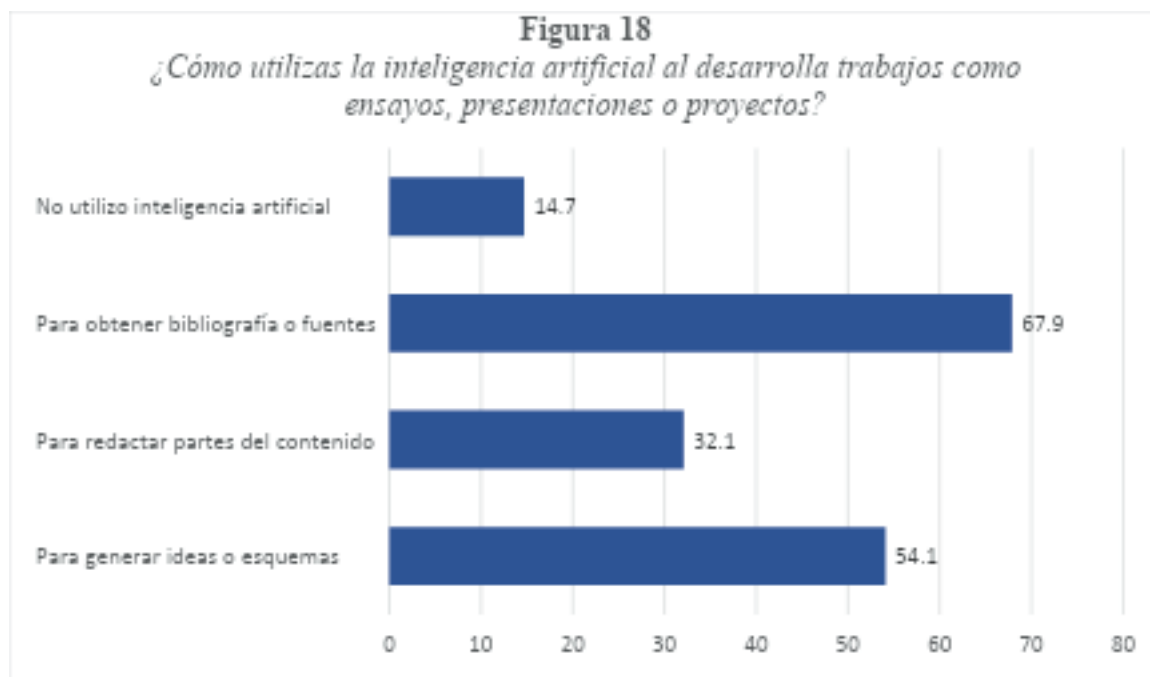
En las Figuras 17, 18, 19 y 20 se preguntó para que usaban la IA en las distintas actividades. Las respuestas eran cerradas y los estudiantes podían escoger varias opciones.



Nota: Los entrevistados podían escoger varias opciones.

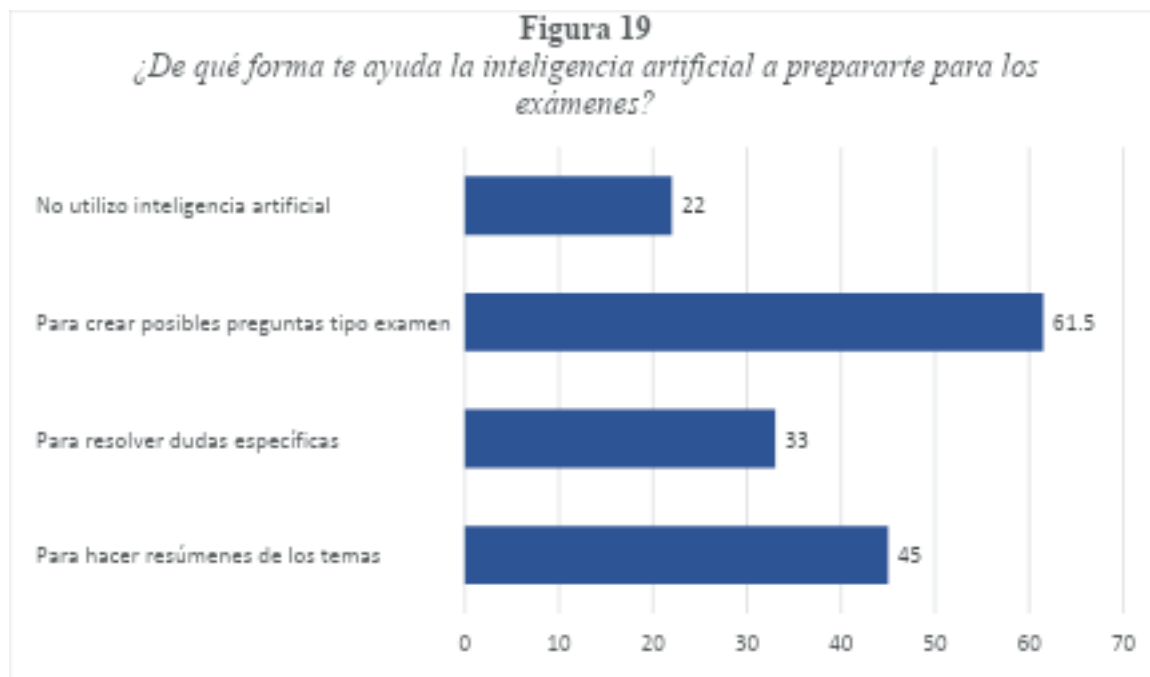
Para la realización de las tareas escolares se pueden encontrar dos opciones que podrían considerarse adecuadas el uso de la inteligencia artificial, y una que no, como es responder ejercicios o preguntas. Es posible que aún en estos casos, se puede utilizar te estás aplicaciones de manera ética, ya que dependerá de la forma en qué se especifique el ejercicio que deberá de realizar el estudiante. Noviany et al. (2024) hacen un recuento de la literatura donde

relaciona el uso de aplicaciones de IA en distintas actividades académicas, destacando los beneficios y el uso de manera adecuada de estos recursos.

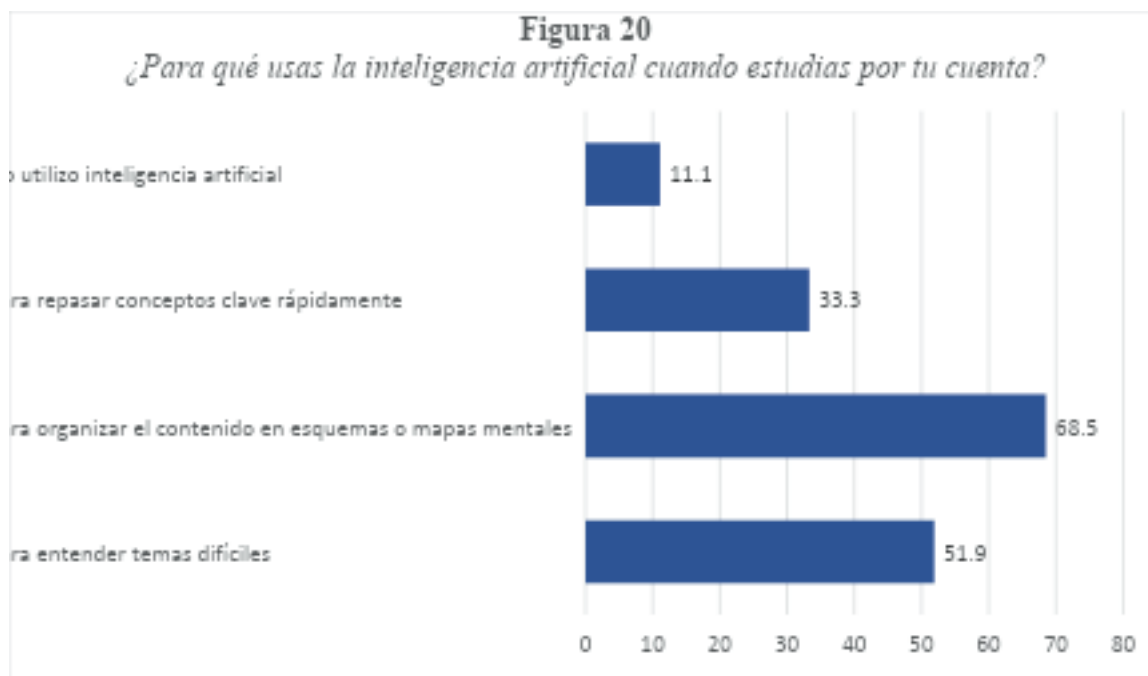


Nota: Los entrevistados podían escoger varias opciones.

Se vuelve a presentar dos opciones éticas y una que podría no ser. La redacción de contenido por IA está permitida dentro de las normas APA, siempre y cuando se haga notar y se cite correctamente (Sánchez, 2023).



Nota: Los entrevistados podían escoger varias opciones.



Nota: Los entrevistados podían escoger varias opciones.

Se observa un conocimiento por parte de los estudiantes de los distintos usos de la IA para realizar actividades relacionadas con su aprendizaje, sin embargo, al considerar las aplicaciones de inteligencia artificial que se están utilizando, se podrían encontrar algunas que podrían llevar estas actividades de manera más adecuada, como es el caso del corrector ortográfico y de estilo incorporado en los procesadores de texto. Taday Ahsqui y Moya Martínez (2024) encuentran que los estudiantes están utilizando las aplicaciones de IA para la autoeducación, apoyo para mejorar la redacción y tutorías personalizadas.

Los estudiantes continuarán utilizando IA ya que perciben beneficios en su uso, consideran mejoras en su aprendizaje, apoyo en las actividades académicas y mejora en el desempeño académico (Qureshi et al., 2024). Zhang (2024) comenta que los estudiantes Manifiestan un impacto en su desempeño académico y su habilidad de autogestión, mediante una experiencia personalizada de aprendizaje, mecanismos instantáneos de retroalimentación, aprendizaje autónomo y aprendizaje colaborativo.

Algunos autores señalan que existe una conciencia por parte de los estudiantes de los riesgos provenientes del uso de IA, entre los que destacan: información inadecuada, excesiva dependencia de esta herramienta, uso no ético, déficit del esfuerzo (Āboliņa et al., 2024), deterioro de la interacción humana en el aula y filtración de datos y seguridad personal de los estudiantes (Taday Ahsqui y Moya Martínez, 2024). En la lista señala hay dos riesgos corresponde a la fuerza de voluntad limitada, y es importante considerarla al momento del diseño de las actividades educativas, que son déficit de esfuerzo y dependencia de la herramienta.

Es necesario relacionar los resultados que se han encontrado en el presente documento con las calificaciones obtenidas con los por los estudiantes para poder ver si hay alguna relación entre ellas. Si bien se cuenta con esta información, aún se está procesando para poder analizar de manera cruzada toda la información.

En general la literatura revisada fomenta el uso de la inteligencia artificial en la educación, ya que permite potenciar la capacidad de autoaprendizaje de los estudiantes como su capacidad de investigación, su habilidad de autogestión coma entre otras, sin embargo, algunos de los documentos revisados señalan los riesgos existentes.

Al incorporar la fuerza de voluntad limitada, se puede considerar que los estudiantes estarán más dispuestos a utilizar la IA en la medida que represente un mayor esfuerzo para ellos y perciban que puede ayudarlos para mantener su desempeño académico. Es necesario guiar a los estudiantes para el uso ético de estas aplicaciones y el riesgo que conllevan. Es recomendable que los encargados del curso hagan un balance entre el esfuerzo que se requiere la realización de la actividad y los objetivos educativos, con el fin de disminuir los incentivos que tienen los estudiantes para la utilización d inteligencia artificial de manera no ética.

CONCLUSIONES

Se encuentra evidencia de que los estudiantes perciben en su mayoría que están haciendo un esfuerzo y un uso del tiempo adecuado que se refleja en su aprendizaje y calificaciones. Se encontró una pequeña evidencia de que algunos estudiantes se enfrentan a una fuerza de voluntad limitada.

Los estudiantes están utilizando la IA para la realización de actividades relacionadas con su aprendizaje, sin embargo, se encontró evidencia que señala que se prefiere usar para la realización de trabajos y proyectos que para estudiar y prepararse para exámenes.

La literatura en general recomienda la utilización de IA en la educación para potenciar el proceso de aprendizaje, pero es necesario considerar los riesgos que se han detectado hasta el momento.

Existe una ventana de oportunidad para la difusión de aplicaciones de inteligencia artificial que permitan lograr los objetivos educativos que se planteen en los distintos cursos, ya que los estudiantes muestran un desconocimiento hacia este tipo de aplicaciones y se concentran en las más populares en redes sociales, medios de comunicación y otros.

Se identificó la necesidad de que los responsables de los cursos den una guía para el uso ético y advertir sobre los riesgos del uso de la IA, enfocándose en lograr un balance entre los objetivos educativos planteados y el esfuerzo qué aplicarán los estudiantes, ya que tanto en la literatura cómo en la encuesta aplicada se encontró evidencia de la existencia de fuerza de voluntad limitada.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Āboliņa, A., Mežinska, S., & Ļubkina, V. (2024). The Application of Artificial Intelligence Tools in Higher Education: Opportunities and Challenges. *Society. Integration. Education*, 1, 57-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7844>
- Ángeles Charles, M. (2025). *Cinco formas para usar la IA para el aprendizaje*. IA UDLAP: <https://www.udlap.mx/ia/articulos/5-formas-de-usar-ia.aspx>
- Monroy-Cely, D. (2024) Behavioral Economics: Orígenes, metodología y herramientas de trabajo. *Entramado*, 1(2), 184-206.
- Noviandy, T., Maulana, A., Idroes, G., Zariah, Z., Paristiowati, M., Emran, T., . . . Idroes, R. (2024). Embrace, Don't Avoid: Reimagining Higher Education with Generative Artificial Intelligence. *Journal of Educational Management and Learning*, 2(2), 81-91. <https://doi.org/https://doi.org/10.60084/jeml.v2i2.233>
- Qureshi, R., Noreen, S., & Ismaeel, G. (2024). The Role of AI and ChatGPT in Enhancing Learning Achievement Among University Students: A Quantitative Analysis. *iRASD Journal of Educational Research*, 5(1), 75-81. <https://doi.org/https://doi.org/10.52131/jer.2024.v5i1.2551>
- Safaz, S., Shaheen, F., & Rehan, J. (2024). Use of ChatGPT and Generative AI in Higher Education: Opportunities, Obstacles, and Impact on Student Performance. *iRASD Journal of Educational Research*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/https://doi.org/10.52131/jer.2024.v5i1.2463>
- Sánchez, C. (2023). *Cómo citar Chat GPT*. Normas APA (7ma Edición): <https://normas-apa.org/referencias/como-citar-chatgpt/>
- Solis Peralta, F., Huerta Patraca, G., & Hernández Martínez, C. (2024). Inteligencia Artificial en Educación: La opinión de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia, FACEN-UNA*, 5(4), 55-71. <https://doi.org/https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA2-art6>
- Taday Ahsqui, J., & Moya Martínez, L. (2024). La inteligencia artificial como método de apoyo académico para estudiantes universitarios. *Ideas y Voces*, 4(3), 352-370.
- Zamora Úbeda, Z., & Stynze Gómez, H. (2024). Uso y Percepción de la Inteligencia artificial en la Carrera de Lengua y Literatura. *Lengua y Sociedad. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23(2), 755-776. <https://doi.org/https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27196>
- Zhang, Z. (2024). Research on the impact of artificial intelligence on college students' learning. *Computer Life*, 12(3), 23-25.

¿PUEDEN LAS MÁQUINAS SER ÉTICAS? CLAVES PARA UNA ÉTICA ROBÓTICA EN TIEMPOS DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y COBOTS

Clave del trabajo: III_119

Luis Daniel Buriticá Avila^{1*}

Angélica Paola Mancera Ramírez^{2**}

¹Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Facatativá, Colombia.

²Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Facatativá, Colombia.

*correo electrónico: luis.buritica@unad.edu.co

**correo electrónico: angelica.mancera@unad.edu.co

RESUMEN

Ante el desarrollo acelerado de la robótica y la inteligencia artificial (IA) se hace necesario analizar los desafíos éticos que surgen en sus distintos contextos de uso, dada la autonomía funcional de los sistemas inteligentes. En este artículo se propone reflexionar si las máquinas pueden ser éticas, abordando las implicaciones ético-políticas de la IA y los cobots desde una perspectiva filosófica crítica. Mediante análisis conceptual y revisión documental se identifican cinco claves para una ética aplicada: responsabilidad moral distribuida, transparencia algorítmica, prevención de sesgos, dignidad humana y formación ética profesional. Los resultados evidencian que, si bien las máquinas no poseen agencia moral, sus efectos sí son éticamente relevantes. Se concluye que la ética robótica debe centrarse en los humanos que diseñan y utilizan estas tecnologías, y que es preciso resistir a visiones reduccionistas del progreso mediante una ética crítica, relacional y orientada al bien común.

ABSTRACT

Given the rapid development of robotics and artificial intelligence (AI), it is necessary to analyze the ethical challenges that arise in their various contexts of use, considering the functional autonomy of intelligent systems. This article proposes a reflection on whether machines can be ethical, addressing the ethical-political implications of AI and cobots from a critical philosophical perspective. Through conceptual analysis and documentary review, five key principles for applied ethics are identified: distributed moral responsibility, algorithmic transparency, bias prevention, human dignity, and ethical training in

professional practice. The findings show that, although machines do not possess moral agency, their effects are ethically significant. It is concluded that robotic ethics should focus on the humans who design and operate these technologies, and that it is necessary to resist reductionist views of progress through a critical, relational ethics oriented toward the common good.

PALABRAS CLAVE:

Ética robótica, inteligencia artificial, autonomía artificial, responsabilidad moral, dignidad humana.

KEYWORDS:

Robotic ethics, artificial intelligence, artificial autonomy, moral responsibility, human dignity.

INTRODUCCIÓN

Con el avance de las nuevas tecnologías y el protagonismo creciente de los sistemas inteligentes autónomos se hace evidente que la robótica y la inteligencia artificial han dejado de ser elementos exclusivos de la ciencia ficción, para convertirse en componentes centrales de la vida cotidiana y las diferentes dinámicas sociales contemporáneas. Su uso en la industria, la medicina, la seguridad, el entretenimiento, la educación, entre otros, ha generado profundas transformaciones en la forma en que se organizan y desarrollan las relaciones humanas, se distribuyen responsabilidades e incluso cómo se toman decisiones que afectan de manera directa a los humanos, que sumado al aumento de la autonomía de los sistemas inteligentes, plantean interrogantes éticos que desbordan los marcos tradicionales de la ingeniería y exigen una reflexión filosófica, normativa y pedagógica más profunda.

Así, en un escenario en donde las máquinas adquieren funciones cada vez más sensibles como lo es asistir pacientes, interactuar con estudiantes, vigilar espacios públicos o apoyar operaciones militares, se hace necesario reflexionar a propósito de los criterios éticos que deberían guiar tanto su diseño, como su implementación y uso, por lo que la posibilidad de pensar una ética robótica cobra especial relevancia alrededor del siguiente interrogante: ¿pueden las máquinas ser éticas?, pregunta fundamental, como se identifica en Floridi (2013) y Jonas (1984), al observar que las decisiones automatizadas tienen efectos sensibles en la vida humana, la seguridad, la justicia, el trabajo y la autonomía personal.

Este artículo se propone analizar los desafíos éticos que emergen con el desarrollo de la robótica en entornos industriales y educativos, reflexionar sobre la responsabilidad moral humana frente a sistemas autónomos y proponer claves formativas que integren la ética como

dimensión esencial de la práctica tecnológica. A través de un enfoque filosófico-analítico, se plantea que, si bien las máquinas no son agentes morales, sus acciones producen consecuencias éticas que deben ser anticipadas y gestionadas. La ética, en este sentido, no es un obstáculo al desarrollo tecnológico, sino una guía crítica para orientarlo hacia fines socialmente deseables.

METODOLOGÍA

El presente artículo hace uso de una metodología de reflexión crítica con enfoque hermenéutico que se orienta al análisis conceptual y argumentativo de los marcos éticos a propósito de la inteligencia artificial y los cobots, partiendo así del reconocimiento de que toda la tecnología es portadora de una racionalidad que requiere ser interpretada, confrontada y reorientada desde los criterios tanto filosóficos como ético-políticos, más allá de una neutralidad descriptiva o un enfoque técnico legal.

De esta forma, se articula la estrategia metodológica en tres niveles: el primer nivel consta de una revisión documental de fuentes claves en el campo de la ética de la tecnología, la justicia algorítmica y la filosofía de la técnica; el segundo nivel, implica el análisis crítico de las nociones como transparencia, autonomía, responsabilidad y dignidad humana en contextos de automatización; y el tercer nivel, se refiere a la elaboración de una propuesta en clave ética que oriente la integración humanizante de la IA en los entornos educativos, científicos y comunicativos. Cabe destacar que la aproximación aquí propuesta tiene como base las ideas de autores como Feenberg (1999), Vallor (2016), Floridi (2013), Eubanks (2021), Jonas (1995), y Cortina (2024), cuyas obras permitieron construir un marco argumentativo robusto para la discusión propuesta.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Líneas históricas del debate y claves para su comprensión

El concepto “robot” se ha configurado a través de una evolución constante desde su origen en la obra teatral de Karel Čapek (1921), en la cual el termino checo robota, traducido como trabajo forzado, designaba a un autómatas al servicio de las tareas humanas. Aunque actualmente un robot se entiende como un sistema electromecánico o biotecnológico con capacidad de pensamiento, actuación y hasta cierto grado de autonomía funcional, es decir, con habilidad de ejecutar tareas sin intervención humana directa, aún depende de las estructuras algoritmo-programáticas creadas por los seres humanos (Floridi, 2013), lo que genera un tipo de relación novedosa entre el ser humano y la máquina, en la cual la frontera de lo artificial y lo humanizado se torna difusa.

Desde el siglo XX, con el surgimiento de la posibilidad de existencia de los robots, el vínculo entre la robótica y la ética ha sido una preocupación recurrente en la ciencia ficción y la filosofía. En 1942 Isaac Asimov formuló tres leyes de la robótica que proponían principios morales para regular la conducta de los robots, las cuales se hicieron famosas con el auge de sus novelas y relatos; aunque la propuesta de Asimov era de carácter ficticio y especulativo, sus leyes anticiparon varios de los debates contemporáneos sobre la necesidad de incluir directrices éticas en los sistemas artificiales, idea que se reforzó en las décadas siguientes con episodios como la muerte de Robert Williams (1979), causada por un brazo robótico en una fábrica automotriz, o la muerte de Kenji Urada (1981) en la planta Kawasaki, lo que subrayó la urgencia de una regulación ética real fundamentada en experiencias concretas.

En el 2002 Gianmarco Veruggio introdujo el término “roboética”, inspirado en la noción de “bioética”, para referirse a un campo emergente que abordaría los dilemas éticos asociados al desarrollo y uso de robots desde una perspectiva centrada en sus impactos, lo que marcó un punto de inflexión, pues abrió un campo específico dentro de la ética aplicada que consideraría los efectos sociales, culturales y políticos de la robótica avanzada. A esto se sumaron iniciativas como la de Anderson y Anderson (2007), quienes propusieron el desarrollo de sistemas morales computacionales capaces de ponderar dilemas y tomar decisiones autónomas moralmente justificadas, como el caso del robot NAO, diseñado para interactuar con adultos mayores respetando su autonomía, mostrando la posibilidad y los límites de traducir principios normativos en código funcional.

Este giro dado hacia una ética aplicada a la tecnología no sólo se orientó al diseño responsable sino también a la autonomía de los sistemas, por lo que a medida que los debates se consolidaban surgió la necesidad de distinguir con mayor precisión las distintas dimensiones éticas implicadas en la interacción entre máquinas y humanos. Actualmente se distinguen tres niveles analíticos en la relación entre ética y robótica (Borenstein et al., 2017):

- 1. Roboética:** Hace referencia a la ética profesional de quienes diseñan, programan, comercializan o utilizan robots. En este nivel, los humanos son los sujetos responsables de las decisiones morales constituyéndose como un enfoque centrado en la rendición de cuentas y la autorregulación de la industria tecnológica que plantea preguntas sobre responsabilidad, equidad y consecuencias sociales.
- 2. Ética de las máquinas:** Nivel orientado a incorporar normas éticas en los sistemas artificiales, lo cual supone la posibilidad de crear artefactos que tomen decisiones alineadas con valores humanos programados y que plantea el debate entre modelos de ética basada en reglas (deontológica) y modelos consecuencialistas.
- 3. Ética de agentes artificiales:** se presenta en este nivel el debate filosófico sobre si los sistemas inteligentes podrían llegar a ser considerados agentes morales con conciencia propia. Hay que tener presente que esta postura permanece aún en un espacio altamente especulati-

vo, pero plantea escenarios futuros que desbordan las actuales capacidades técnicas y abren interrogantes sobre la subjetividad de una máquina y el estatuto moral posthumano.

Si bien estos tres niveles analíticos permiten identificar las formas en que la ética puede vincularse con la robótica, teniendo en cuenta la responsabilidad humana e incluso la posibilidad de agencia artificial, su aplicación práctica requiere de principios claros que logren orientar las decisiones en contextos concretos, especialmente al integrar tecnologías como la IA y los cobots en entornos sensibles y de alta incidencia en la vida humana. Así, se proponen cinco claves que traducen las dimensiones teóricas en criterios normativos con el objetivo de orientar una apropiación crítica y humanizante de dichas tecnologías en la vida social contemporánea.

Entendiendo que la IA y los cobots inciden de manera directa e indirecta en los ámbitos educativos, científicos, comunicativos y otros que se insertan de manera estructural en la vida social es fundamental identificar los principios éticos que permiten responder críticamente a los desafíos que se generan en su integración dentro de los ámbitos humanos, por ello a continuación se desarrollan cinco claves orientadoras que buscan guiar una apropiación tecnológica basada en el respeto por la dignidad, la justicia y el bien común.

1. Responsabilidad moral distribuida: Aunque los robots no poseen intencionalidad moral sus acciones generan consecuencias éticas. Es por ello que Floridi (2013) propone una arquitectura de responsabilidad multilínea que asigne obligaciones específicas a diseñadores, programadores, usuarios y entidades corporativas en busca de evitar las “brechas de responsabilidad” (Matthias, 2004) y permitiendo una rendición de cuentas anticipada.

2. Transparencia y explicabilidad de los sistemas autónomos: La opacidad algorítmica vulnera el principio de autonomía informada, esencial en bioética (Mittelstadt et al., 2016), lo cual plantea que los sistemas deben ser comprensibles, auditables y evaluables para que los ciudadanos puedan cuestionar o aceptar sus decisiones.

3. Prevención de sesgos y discriminación algorítmica: Fubanks (2017) y Noble (2018) evidencian cómo los sistemas automatizados pueden perpetuar desigualdades raciales, económicas o de género si no se encuentran diseñados con criterios de justicia, por lo que se debe evitar la reproducción de patrones de exclusión evitando alimentar la IA de datos sesgados y procurando criterios justos.

4. Preservación de la dignidad humana y del trabajo significativo: Se debe preferir la colaboración humano-máquina sobre la sustitución total del trabajador en busca del resguardo de la agencia y del valor del trabajo humano (Vallor, 2016), entendiendo que el ser humano debe ser tratado siempre como un fin en sí mismo, y como afirma Jonas (1984), inspirado en Kant, nunca como medio.

5. Inclusión de la ética en la formación técnica y profesional: Es necesario cultivar la sensibilidad moral, el juicio crítico, la motivación ética y la acción coherente conforme al principio

de responsabilidad propuesto por Jonas (1984) y la pedagogía tecnocrática de Feenberg (1999), en el entendido que la formación tecnológica no debe limitarse al desarrollo de habilidades operativas.

A través de estas claves se puede evidenciar que las máquinas no son agentes morales, por lo menos en el estado actual del desarrollo tecnológico, dado que carecen de intencionalidad, conciencia y capacidad de juicio moral. Sin embargo, se debe destacar que sus acciones tienen efectos concretos sobre la vida humana y social, por lo que sí se convierten en agentes moralmente relevantes; así, la ética robótica lejos de orientarse a antropomorfizar las máquinas debe responsabilizar a los humanos involucrados en su ciclo de vida.

Tensiones ético-políticas de la IA en los campos de la ciencia y la educación

La implementación de sistemas inteligentes en los entornos educativos y científicos ha puesto en evidencia una serie de tensiones ético-políticas que van más allá de la eficiencia o la innovación. Por ejemplo, en la educación el uso de algoritmos para personalizar contenidos, evaluar desempeños o gestionar recursos introduce una racionalidad tecnocrática que tiende a reducir la formación a indicadores de rendimiento transformando la naturaleza del acto educativo y redefiniendo las relaciones pedagógicas desde una lógica de control y predicción. Como advierte Feenberg (1999), “la técnica encarna formas específicas de poder, y toda tecnología impone un modelo de racionalidad que modula la experiencia social”, de donde se infiere que el desafío ético no reside solo en el uso adecuado de la tecnología, sino en la capacidad de resistir a su colonización instrumental del mundo de la vida.

En el ámbito científico, la automatización de la producción y análisis de datos, la generación de artículos mediante IA generativa y la delegación de tareas interpretativas a sistemas técnicos abren nuevas posibilidades, pero también plantean riesgos de trivialización epistémica. Así, Floridi (2013) alerta sobre el surgimiento de una “infraestructura informacional que desplaza al sujeto epistémico humano”, lo cual exige una reconstrucción del rol del juicio crítico, la deliberación y la ética de la responsabilidad en la investigación científica de donde la automatización no es neutra, sino que define qué se considera conocimiento válido, qué voces son amplificadas y cuáles son silenciadas.

Desde una perspectiva posthumanista crítica, también es necesario interrogar las promesas de perfeccionamiento que acompañan la expansión de la IA y la robótica, pues estas promesas, ancladas en discursos de superación de los límites biológicos y cognitivos humanos, tienden a invisibilizar las condiciones materiales, laborales y ecológicas que hacen posible su desarrollo. Como señala Jonas (1995), “el poder tecnológico exige una ética prospectiva que piense no solo en los efectos inmediatos, sino en las futuras formas de vida que se confi-

guran con cada innovación”, perspectiva que obliga a ampliar la mirada ética hacia dimensiones intergeneracionales, ecológicas y relacionales del desarrollo tecnológico.

Por ello, las claves éticas propuestas no deben entenderse como simples orientaciones funcionales, sino como principios estructurantes de una visión crítica de la técnica, pues la ética robótica no puede limitarse a gestionar efectos, sino que debe interrogar las causas, estructuras y fines de la tecnificación, haciendo posible construir un horizonte tecnológico al servicio de lo humano, de lo común y de lo justo.

Límites éticos del perfeccionamiento humano ante la propuesta del transhumanismo

Una de las dimensiones más controvertidas en el debate contemporáneo sobre la inteligencia artificial (IA) y los cobots es la promesa del perfeccionamiento humano. En este sentido, el transhumanismo, como corriente filosófica y tecnocultural, propone superar las limitaciones biológicas del cuerpo y la mente mediante el uso intensivo de tecnologías emergentes, aspiración a la autosuperación total que plantea interrogantes profundos sobre la identidad, la alteridad y los límites del proyecto humano: ¿Es deseable una humanidad tecnológicamente mejorada si ello implica renunciar a la vulnerabilidad, la dependencia y la finitud? ¿Qué tipo de ética puede orientar este tránsito sin caer en reduccionismos funcionales o en fantasías de omnipotencia digital?

Desde una perspectiva crítica, el transhumanismo reproduce un imaginario moderno de dominio y control donde la técnica deja de ser medio para convertirse, en fin. Según Jonas (1995), “la esencia de la ética está en la responsabilidad hacia la alteridad vulnerable”, lo cual implica reconocer que el perfeccionamiento ético no coincide con la eficiencia técnica y que el ideal del sujeto autónomo, invulnerable y optimizado no solo es excluyente, sino incompatible con una ética relacional fundada en la empatía, el cuidado y la interdependencia.

Aplicado al contexto de los cobots esta crítica permite interrogar el tipo de colaboración que se propone entre humano y máquina. Así, ¿se trata de una simbiosis respetuosa de diferencias o de una subordinación progresiva del juicio humano al cálculo algorítmico? La ética robótica, en este sentido, debe salvaguardar el principio de irreductibilidad del ser humano a parámetros técnicos, pues como ha señalado Vallor (2016), “una virtud ética para la era tecnológica exige preservar lo inprogramable: la compasión, la duda, el reconocimiento del otro”.

La reflexión ética sobre la inteligencia artificial y los cobots no puede limitarse a la gestión técnica de riesgos, sino que debe constituirse como un horizonte normativo desde el cual evaluar el sentido de la innovación. En este sentido, las claves propuestas permiten esbozar una ética robótica no reducida a protocolos funcionales, sino abierta a la complejidad de lo humano en interacción con la técnica.

Frente a los discursos transhumanistas que promueven una superación del ser humano mediante tecnología, es necesario reivindicar la necesidad de preservar la vulnerabilidad, la

relacionalidad y la agencia ética como fundamentos de cualquier futuro compartido, de donde en lugar de eliminar los límites, se propone asumirlos éticamente como fuente de deliberación, justicia y cuidado. Así, la técnica no se opone a la ética, pero requiere ser guiada por ella, pues la ética, en este contexto, es brújula crítica y constructiva para orientar la IA hacia formas de vida más libres, conscientes y solidarias.

Un aspecto que merece especial atención en la discusión ética sobre IA y cobots es el modo en que estas tecnologías influyen en la configuración del reconocimiento social, pues la lógica algorítmica tiende a categorizar, clasificar y predecir, lo que conlleva el riesgo de reducir la complejidad identitaria a patrones de comportamiento. Este fenómeno afecta no solo a los sujetos individuales, sino a comunidades enteras que pueden ser invisibilizadas o mal representadas por sistemas de IA entrenados con datos sesgados, pues como advierte Noble (2018), “los algoritmos pueden reproducir opresiones históricas con una eficiencia renovada”, lo cual exige una ética del diseño tecnológico centrada en la equidad, la pluralidad y el reconocimiento del otro.

En el campo educativo algunos sistemas de IA han sido implementados para realizar seguimientos de desempeño o monitoreo emocional de estudiantes, apelando a tecnologías de reconocimiento facial y análisis de voz, aplicaciones que si no están mediadas por marcos éticos sólidos pueden derivar en prácticas de vigilancia invasiva, afectando la confianza pedagógica y la autonomía del proceso formativo. Frente a esto, se impone el principio de proporcionalidad, que implica que no toda capacidad técnica debe traducirse en acción práctica, sino que debe evaluarse desde una perspectiva ética, pedagógica y cultural. El derecho a la opacidad, esto es a no ser traducido por un sistema, emerge así como una dimensión ética fundamental en la era algorítmica.

La incorporación de principios éticos en la robótica debe ir acompañada de una gobernanza interdisciplinaria que articule la filosofía, la ingeniería, el derecho y la educación, donde se comprenda que la tecnología, lejos de ser neutral, encarna visiones del mundo, relaciones de poder y valores culturales. Por ello, la ética no debe limitar la innovación, sino dotarla de sentido humano, anticipando riesgos y orientando el desarrollo hacia el bien común y la justicia social.

CONCLUSIONES

La expansión de la robótica y la inteligencia artificial exige una comprensión ética profunda y situada capaz de acompañar el desarrollo tecnológico sin limitarlo, pero sí orientarlo hacia fines humanos justos y responsables. La pregunta planteada al inicio, ¿pueden las máquinas ser éticas?, ha permitido abrir un debate sobre los límites de la agencia moral en entornos artificiales y la necesidad de fortalecer la dimensión ética en quienes diseñan, programan y operan estas tecnologías.

Si bien las máquinas no poseen intencionalidad ni conciencia moral, sus acciones generan consecuencias éticamente significativas, lo cual impone la obligación de diseñar sistemas de responsabilidad humana multinivel, garantizar la transparencia y explicabilidad de los algoritmos, prevenir sesgos discriminatorios, salvaguardar la dignidad humana en entornos automatizados y promover una formación ética sólida en los programas técnicos y profesionales.

De igual forma, se ha evidenciado que la tecnología no es neutral, pues reproduce valores, visiones del mundo y estructuras sociales, lo cual implica que la ética robótica no debe orientarse únicamente a establecer normas para las máquinas, sino a cultivar una conciencia crítica y deliberativa en los actores humanos que las desarrollan y utilizan. Esta perspectiva humanista y relacional permite comprender que la innovación tecnológica debe estar al servicio del bien común y no subordinar los derechos humanos a la lógica de la eficiencia.

Finalmente, esta reflexión invita a consolidar espacios de formación interdisciplinar donde converjan la filosofía, la ingeniería, las ciencias sociales y la educación, pues solo así será posible construir tecnologías que, en lugar de deshumanizar, contribuyan a ampliar las condiciones para una vida digna, justa y sostenible en sociedades crecientemente automatizadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, M. & Anderson, S. L. (2007). *Machine ethics: Creating an ethical intelligent agent*. AI Magazine, 28(4), 15–26. <https://doi.org/10.1609/aimag.v28i4.2065>
- Cortina, A. (2003). *Ética mínima: Introducción a la filosofía práctica* (6.^a ed.). Tecnos.
- Eubanks, V. (2017). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. St. Martin's Press.
- Feenberg, A. (1999). *Questioning technology*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203022313>
- Floridi, L. (2013). *The ethics of information*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199641321.001.0001>
- Jonas, H. (1984). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press.
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The ethics of algorithms: Mapping the debate. *Big Data & Society*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. NYU Press.
- Vallor, S. (2016). *Technology and the virtues: A philosophical guide to a future worth wanting*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190498511.001.0001>

HABILIDADES Y ACTITUDES DIGITALES DE LOS RESIDENTES DE PRIMER INGRESO A ESPECIALIDADES MÉDICAS

Clave del trabajo: III_124

Miriam Ramírez Cortez ^{1*}

José Elpidio Andrade Pineda ²

Víctor Manuel Camarillo Nava ³

Arián Barrientos Juárez ⁴

Elizabeth López Rojas ⁵

Farfán Cruz Javier ⁶

¹⁻⁶Instituto Mexicano del Seguro Social Órgano de Operación
Administrativa Desconcentrada (OOAD) Norte, Ciudad de México, México,

*correo electrónico autor de correspondencia: miriamrc12@gmail.com

RESUMEN

Se evaluó las habilidades y actitudes digitales en residentes de primer ingreso a especialidades médicas del IMSS OOAD Norte (Ciudad de México, 2024). Participaron 153 residentes (edad media 26 años, $DE \pm 3.87$; 66.7% mujeres). El 64.1% ($n=98$) cursaba Medicina Familiar, y el 83% ($n=127$) realizó bachillerato en escuelas públicas. El 52.3% tenía conexión estable a internet en casa, dedicando 1-3 horas diarias a su uso (41.8%). Las plataformas más utilizadas fueron Classroom (82.4%), Zoom (79.7%) y WhatsApp (66.7%). Según el TICómetro®, el 58.2% ($n=89$) mostró un “buen nivel” en habilidades digitales. Se concluye que los residentes poseen competencias adecuadas en tecnologías educativas, destacando la necesidad de continuar investigando en alfabetización tecnológica para optimizar el aprendizaje en la formación médica.

PALABRAS CLAVE:

1 Habilidades digitales, 2 tecnologías de la comunicación, 3 residentes.

ABSTRACT

This study assessed digital competencies among first-year medical residents at IMSS North OOAD (Mexico City, 2024). In this cross-sectional analysis of 153 participants (mean age 26 ± 3.87 years; 66.7% female), 64.1% ($n=98$) were enrolled in Family Medicine. Most (83%,

n=127) attended public high schools. While 52.3% reported stable home internet access, 41.8% dedicated 1-3 hours daily to online activities. Primary educational platforms included Google Classroom (82.4%), Zoom (79.7%), and WhatsApp (66.7%). The TICómetro® evaluation revealed 58.2% (n=89) possessed “good” digital literacy levels. Findings suggest residents have adequate technological proficiency for medical education, though further research is warranted to enhance digital pedagogy in residency training programs. These results emphasize the importance of ongoing technological literacy development to align medical education with contemporary digital demands.

KEYWORDS:

Digital skills, communication technologies, medical residents

INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han revolucionado la práctica médica en las últimas décadas descrita por Sunkel (2006), las cuales se definen como herramientas y procesos para acceder, procesar y compartir información mediante medios electrónicos, en el contexto médico, su importancia radica en permitir mejorar la calidad de atención, optimizar los procesos educativos, así como facilitar la investigación clínica (Díaz Dumont et al., 2020)

La educación médica cuenta con retos que está en la vanguardia de las necesidades de formación de competencias, donde se integran innovaciones en el currículo de los líderes en el contexto educativo de acuerdo con los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación con impacto en el aprendizaje significativo de los residentes. (Luz & González-Flores, 2020)

Al transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se van ajustando en las tendencias y necesidades de los diferentes contextos educativos, lo que permite la gamificación de los contextos de la dinámica de aprendizaje para la resolución de los problemas en los diferentes contextos que se les presentan a los residentes en la formación de sus habilidades. (García-Peña & Rodríguez-Ayala, 2023)

Uno de los factores que integran los procesos educativos en el contexto del uso de las tecnologías son la población con acceso a computadora en la ciudad de México es del 52.8% en comparación con Colima con un 43.9%. (*Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2024*, s. f.)

La “brecha digital” es variable de acuerdo con diversos factores sociales y económicas de las diferencias en el acceso, uso y apropiación de tecnologías entre distintos grupos poblacionales lo cual representa una desventaja en el contexto nacional (*Vol. 6 Núm. 16*, s. f.)

Después de la pandemia por COVID-19 aceleró drásticamente la adopción de TIC en educación médica, donde las desigualdades de ingresos en las diferentes familias se traducen

directamente en el acceso a las tecnologías o dispositivos tecnológicos lo que va perjudicando sus habilidades tecnológicas entre estudiantes. (Jiménez-Mejía et al., 2024)

Derivado de lo anterior al implementar urgentemente plataformas digitales para continuar con la formación de profesionales de la salud. Este cambio abrupto dejó al descubierto tanto las fortalezas como las debilidades en las competencias digitales de estudiantes y docentes. («(PDF) Competencia digital en estudiantes universitarios», s. f.)

En el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la evaluación de estas competencias en residentes médicos adquiere especial relevancia. Como señala Díaz Dumont et al. (2020), los médicos residentes requieren habilidades digitales específicas para poder manejar sistemas electrónicos de historias clínicas, acceder a bases de datos en las diferentes plataformas ya sea institucionales como extrainstitucionales, que le permitirán participar en educación médica continua en línea en la codificación y decodificación de los síntomas y signos de cada contexto de los pacientes que van a estar valorando en los espacios educativos, por otra parte la colaboración de los equipos multidisciplinarios para la integración del tratamiento integral así como el uso de plataformas digitales con la gestión de la información en la toma de decisiones con calidad. (Anglada et al., 2022)

De acuerdo con lo descrito anteriormente nos interesa identificar las competencias digitales de los residentes médicos en las diferentes sedes de residencias del Órgano de Operación Administrativa Desconcentrada (OOAD) Norte de la Ciudad de México.

METODOLOGÍA

Se realizó un estudio observacional, analítico y transversal en residentes que aceptaron participar adscritos a la OOAD Norte ciudad de México, del 01 de enero al 31 de marzo del 2024, con el registro ante el comité de bioética e investigación. El diseño transversal permitió evaluar las variables de interés en un momento específico, coincidiendo con el curso propedéutico de los residentes en base al Procedimiento para la planeación, programación, operación y evaluación del proceso educativo de residentes en curso de adiestramiento de especialización en el e instituto Mexicano del Seguro Social 2510-003-019. (2510-003-019-2023.pdf, s. f.)

Se incluyó a los residentes que ingresaron a las residencias médicas del Órgano de Operación Administrativa Desconcentrada (OOAD) Norte de la Ciudad de México. Se consideraron en una población finita, mediante el cálculo de la muestra con un Nivel de confianza del 95%, error máximo del 5% con $n = 153$ residentes que cumplieron con todos los criterios de inclusión y aceptaron mediante un consentimiento informado en donde se les explico el proceso de la integración de su participación en la resolución del instrumento denominado TICometro[®], el cual es un instrumento por la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM el cual consta de la evaluación del procesamiento y administración de la información, búsqueda, y validación de la información, comunicación y colaboración así como la seguridad en el uso

de la navegación por internet, en cada una de las secciones se muestran imágenes junto con los reactivos que les acerca a la identificación de áreas o herramientas para la resolución del instrumento.

El cuestionario se encuentra en plataforma Moodle la cual es gratuita para los residentes, en donde con previa vinculación con la UNAM, los residentes ingresaron para resolver el instrumento el cual les permite la evaluación de las competencias digitales de los residentes. (*Inicio / tic25*, s. f.), los resultados fueron integrados en el programa SPSS para su análisis en donde se obtuvieron los siguientes resultados:

De la misma forma el presente protocolo se apega a las normas éticas como es el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de investigación para la salud (*Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*, s. f.), así como en la Declaración de Helsinki con actualización de la 64a Asamblea General (*WMA - The World Medical Association-Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos*, s. f.)

RESULTADOS

De las 13 sedes participaron ingresaron 153 residentes que integraron los criterios de inclusión, la edad media fue de 26 años ($DE \pm 3.87$), de los cuales 102 (66.7 %) eran del sexo femenino; el 64.1% (98), eran residentes de la especialidad en Medicina familiar, el 83% (127) cursaron su bachillerato en una escuela pública.

De acuerdo con los antecedentes de contar con tecnologías extrainstitucionales el 52.3%, cuentan con conexión a internet estable, el tiempo invertido por los residentes al día de internet fue en el rango de 1 a 3 horas (41.8%).

De acuerdo con la clasificación de los puntajes obtenidos de acuerdo con las habilidades tecnológicas en los residentes se describen en la tabla 1 va de lo básico como cinta blanca al avanzado con cinta negra.

Tabla 1

Cinta estilo Karate obtenida en el TICómetro® para la identificación de las habilidades tecnológicas en los residentes de las diferentes especialidades participantes, χ^2 ($p = 0.03$).

Especialidades médicas participantes	Cinta de las habilidades tecnológicas en los Residentes				Total
	Blanca 	Naranja 	Azul 	Negra 	
Cirugía general	2	1	7	2	12
Epidemiología	0	0	2	1	3
Ginecología y obstetricia	1	1	3	7	12
Medicina familiar	1	26	63	12	102
Medicina interna	1	2	3	2	8
Urgencias médico- quirúrgicas	0	4	11	1	16
Total	5	34	89	25	153

Datos obtenidos de acuerdo con los datos obtenidos de la plataforma de TICómetro®. Del protocolo de Habilidades y actitudes digitales de los residentes de primer ingreso a especialidades médicas.

Tabla 2
Cinta estilo Karate obtenida en el TICómetro® para la identificación de las habilidades tecnológicas y las covariables

Covariables	Cinta de las habilidades tecnológicas en los Residentes				Total	X2
	Blanca	Naranja	Azul	Negra		
						
Residentes que cuentan con una computadora portátil (laptop) sin Internet	no	2	28	11	4	45
	si	3	61	23	21	108
	Total	5	34	89	25	153
Sexo de los residentes que participaron	Femenino.	3	59	23	17	102
	Masculino.	2	30	11	8	51
	Total	5	34	89	25	153
Residentes que cuentan con celular sin Internet	no	4	88	31	24	147
	si	1	1	3	1	6
	Total	5	34	89	25	153
Uso de plataforma Zoom	no	2	27	1	1	31
	si	3	62	33	24	122
	Total	5	34	89	25	153
Uso de plataforma Moodle	no	5	69	25	22	121
	si	0	20	9	3	32
	Total	5	34	89	25	153
Uso de plataforma Canvas LMS	no	3	68	28	12	111
	si	2	21	6	13	42
	Total	5	34	89	25	153

Datos obtenidos de acuerdo con los datos obtenidos de la plataforma de TICómetro®. Del protocolo de Habilidades y actitudes digitales de los residentes de primer ingreso a especialidades médicas.

Las plataformas más utilizadas en el uso de las TIC de los residentes son las herramientas de *Zoom* para videoconferencias y WhatsApp en un 66.7%; De acuerdo con aulas virtuales fue *Classroom* en un 82.4% (126).

De acuerdo con la edad actual de los residentes con la edad de inicio de las TIC represento ($Rho_{.335}$) siendo una correlación positiva baja. De acuerdo con la evaluación de las habilidades y actitudes, se determinó que el 58.2% (89) de los participantes contaron con un “*buen nivel*”

DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que los residentes poseen competencias digitales adecuadas para su formación, con un 74.5% en niveles avanzado-experto. Esto coincide con hallazgos internacionales como los de (Mercado-Rey et al., 2021) quien reportaron niveles satisfactorios en estudiantes de medicina durante la pandemia.

Sin embargo, persisten áreas de oportunidad como la seguridad de datos, donde solo el 42.1% mostró competencias adecuadas como lo describen que los pilares fundamentales de la estrategia de ciberseguridad en el ámbito educativo es parte de los procesos de mejora en las habilidades que deben obtener los residentes en medicina para la toma de decisiones de calidad. (Cervera García & Goussens, 2024)

Las desigualdades en acceso a tecnología reflejan los patrones nacionales reportados por el INEGI (2022). El hecho de que solo el 52.3% tuviera conexión estable en casa plantea desafíos para la educación médica continua, especialmente considerando que el 83% proviene de escuelas públicas.

La marcada preferencia por smartphones (92%) sobre computadoras (45%) sugiere la necesidad de adaptar las plataformas educativas a formatos móviles, Este hallazgo tiene implicaciones importantes para el diseño de recursos educativos innovadores.

CONCLUSIONES

Derivado de lo anterior, los residentes de la OOAD norte de la CDMX, se encuentran en un 74.5 % dentro de los niveles avanzado a experto y se relacionan de acuerdo con la especialidad médica, así como también con la habilidad de uso de las plataformas Zoom y CANVA, las cuales, son estadísticamente significativos con las habilidades y actitudes digitales de las tecnologías de la educación.

La información nos ayudará a integrar la incorporación de estrategias de gestión en los contenidos educativos para la integración de la alfabetización tecnológica en las sedes de residencias médicas. Los investigadores no tenemos conflicto de intereses en el presente estudio. Las limitaciones de este trabajo fueron la inclusión de un mayor número de participantes en la realización de esta investigación. Agradecemos a la UNAM por su colaboración estrecha en la asesoría del proceso de esta investigación, así como permitarnos el acceso a los datos obtenidos del TICómetro®.

REFERENCIAS

- 2510-003-019-2023.pdf. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de https://educacionensalud.imss.gob.mx/ces_wp/wp-content/uploads/2023/03/2510-003-019-2023.pdf
- Anglada, M. I. G., Fernández, J. M., Fernández, C. G., Fenollera, P. S., Rodrigo, A. I. H., & Pérez, F. G. (2022). Competencias esenciales en la formación de los residentes, ¿qué nos ha enseñado la pandemia por la COVID-19? *Educación Médica*, 23(3), 100734. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2022.100734>
- Cervera García, A., & Goussens, A. (2024). Ciberseguridad y uso de las TIC en el Sector Salud. *Atención Primaria*, 56(3), 102854. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2023.102854>

- Díaz Dumont, J. R., Ledesma Cuadros, M. J., Díaz Tito, L. P., & Tito Cárdenas, J. V. (2020). Importancia de la familia: Un análisis de la realidad a partir de datos estadísticos. *Horizonte de la Ciencia*, 10(18). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2020.18.416>
- Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2024*. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de <https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2024/>
- García-Peña, V. R., & Rodríguez-Ayala, A. E. (2023). La importancia de la gamificación en la motivación estudiantil. *Multidisciplinary Collaborative Journal*, 1(4), Article 4. <https://doi.org/10.70881/mcj/v1/n4/24>
- Inicio / tic25*. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de <https://ticometro.educatic.unam.mx/>
- Jiménez-Mejía, F. J., Pesantes-Pincay, A. G., Menéndez-Menéndez, A. S., & Macías-Vinces, J. A. (2024). LA BRECHA DIGITAL EN LA EDUCACIÓN VIRTUAL: UN ANÁLISIS DE SUS CAUSAS Y CONSECUENCIAS. *REVISTA CIENTÍFICA MULTIDISCIPLINARIA ARBITRADA YACHASUN - ISSN: 2697-3456*, 8(15 Ed. Esp.), Article 15 Ed. Esp.
- Luz, V. L. de la, & González-Flores, P. (2020). Transformaciones en educación médica: Innovaciones en la evaluación de los aprendizajes y avances tecnológicos (parte 2). *Investigación en Educación Médica*, 9(34), Article 34. <https://doi.org/10.22201/fac-med.20075057e.2020.34.20220>
- Mercado-Rey, M. R., Cortez-Orellana, S. A., Febres-Ramos, R. J., Mercado-Rey, M. R., Cortez-Orellana, S. A., & Febres-Ramos, R. J. (2021). Satisfacción estudiantil en una facultad de medicina por la virtualización de la enseñanza en el contexto de la pandemia de COVID-19. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(1), 15-19. <https://doi.org/10.33588/fem.241.1106>
- (PDF) Competencia digital en estudiantes universitarios: Una revisión sistemática. (s. f.). *ResearchGate*. <https://doi.org/10.56162/transdigital294>
- Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud*. (s. f.). 31. Vol. 6 Núm. 16: Abril - Julio 2018 / *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de <https://revistas.unam.mx/index.php/entreciencias/issue/view/4877>
- WMA - The World Medical Association-Declaración de Helsinki de la AMM – Principios éticos para las investigaciones médicas con participantes humanos. (s. f.). Recuperado 18 de julio de 2025, de <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>

LA ÉTICA EN LA EDUCACIÓN Y EL USO EFECTIVO DE LAS HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS

Clave del trabajo: III_125

Nancy Nelly González Sanmiguel

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

*correo electrónico: nancygonsa09@hotmail.com

RESUMEN

La inteligencia artificial, utilizada en trabajos de investigación por parte de alumnos de nivel profesional, en particular la herramienta ChatGPT, la cual se señala como ayuda directa para generar sus ideas dentro de los proyectos y, por lo tanto, es procedente la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo la ética influye para el uso correcto de las herramientas tecnológicas dentro de los proyectos de investigación de los alumnos? Al respecto, desde la perspectiva de Hobbes (2010), se determina la importancia del equilibrio entre la naturaleza, la ley y el comportamiento, mediante los cuales nacen los códigos de conducta que marcan las condiciones humanas para evaluar las metas y objetivos y, lograr con esto, un bienestar para reconocer las posturas de la importancia de la ética en la práctica del estudio, con el uso correcto de la inteligencia artificial.

ABSTRACT

Artificial intelligence, used in research projects by undergraduate students, particularly the tool ChatGPT, which is identified as a direct aid in generating ideas within their projects, gives rise to the following research question: How does ethics influence the proper use of technological tools in students' research projects? In this regard, from Hobbes's perspective, the importance of balance between nature, law, and behavior is emphasized, as these elements give rise to codes of conduct that define human conditions for evaluating goals and objectives. This balance aims to achieve well-being and to recognize the relevance of ethics in academic practice, particularly in the correct use of artificial intelligence.

PALABRAS CLAVE:

Inteligencia Artificial; Educación; Ética.

KEYWORDS:

Artificial Intelligence; Education; Ethics.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación consiste en el análisis acerca del uso herramientas tecnológicas en los proyectos de los estudiantes universitarios, en donde es cierto que la tecnología ha transformado nuestro proceder, al medir el uso de estas en diversas actividades estudiantiles y su adopción en proyectos académicos y que sean viables, ya que por el avance de la tecnología propicia el cambio de paradigma en la educación.

El factor de relieve es como catalizar esa herramienta en pro de la educación; como puede ser eficaz sin perder la factibilidad de búsqueda de la información, indagar conocimiento de enseñanza y desarrollar oportunidades para la aplicación de la inteligencia artificial a través de diferentes herramientas que ayuden al estudio.

Es un cambio que se debe emprender en la enseñanza tradicional con la finalidad de “lograr aprendizajes significativos y desarrollar competencias es imprescindible realizar cambios trascendentales” (Hernández Jaime, Jiménez Galán y Rodríguez Flores, 2020), hacia la viabilidad del uso de la tecnología en el método de enseñanza; se debe analizar este descubrimiento para dar paso a los acontecimientos actuales para evolucionar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero además un punto relevante de este cambio, es la ética de los sujetos que garantice la vinculación de la tecnología con el aprendizaje obtenido.

No podemos evitar el uso de estos medios tecnológicos para el aprendizaje, lo que se debe hacer es reglamentar en favor de un uso correcto para tener estructuras con diseño en las propuestas educativas, debido a que la infraestructura del aprendizaje va con las connotaciones de procesamiento digital, es por tanto que, la información que se requiere se pueda obtener del machine learning denominado ChatGPT, el cual ayuda a la elaboración de diversas actividades; la cuestión es la finalidad del conocimiento o el uso en el aprendizaje que los estudiantes logren obtener a partir de la utilización de esa herramienta.

Las rúbricas que se diseñan para el aprendizaje dentro de una carrera universitaria, deben generar la habilidad para aplicar el uso de la inteligencia artificial, pero se debe establecer el límite y las formas de como sí se puede utilizar e innovar con ella, además de proporcionar la visión actual de la educación por medio digital y emplear la información que se encuentra en esa herramienta digital.

Ahora bien, ChatGPT ha sido una forma de revolucionar el modelo de comunicación de procesar la información, ya que es capaz de transformar o desarrollar lo que se solicita de una manera eficaz y veraz sobre la información que se proporciona. Son datos que son procesados a través de una red de neuronas que se obtiene de la aplicación de técnicas para obtener lo que

solicita, es por eso que, se requiere un esquema de validación durante el aprendizaje y la razón hacia una educación efectiva con ética

En noviembre de 2022, es cuando se crea esta herramienta de inteligencia artificial denominada ChatGPT, que transformó o revolucionó la generación del conocimiento, a causa de procesar el lenguaje para generar la comunicación; es así, que es un apoyo para la educación y sin duda, es un medio que debe seguir en monitoreo de la información que se proporciona, pero además adecuar la medida de su uso.

Es una forma de ejercer la capacidad de aprendizaje que se obtiene un impacto en la forma de obtener la información, pero lo que se requiere es la retroalimentación o la corrección de lo que se plasma en dicha actividad, son nuevos entornos de forma de aprendizaje que se puede desarrollar con un enfoque multidisciplinario.

Nos enfrentamos a retos dentro de la educación, pero además en la investigación, capacitación y aprendizaje se deben incorporar estos medios tecnológicos para el beneficio del estudio, con un enfoque de enseñanza que ayude, pero que no sustituya la capacidad humana; son métodos que se deben redefinir para aprovechar lo mejor de ellos, con la finalidad de integrar una educación con valor, ya que estos constituyen “el fundamento del orden y el equilibrio personal y social” (Del Salto Bello, 2015).

El diseño de nuevas métricas para poder utilizar las herramientas tecnológicas es el factor clave para el avance dentro de los procesos de la formación de los estudiantes, pero se deben basar con límites para potenciar este recurso de ChatGPT, que en efecto, es un desafío a la ética de los sujetos con la viabilidad del conocimiento que se debe adquirir, por el uso de dicha herramienta, por parte del estudiante.

La educación es un factor primordial para fomentar los principios y valores que se deben adquirir para ejercerlo dentro de la sociedad, es el poder de examinar las concepciones del desarrollo de las profesiones; ahora bien, con el cambio radical del uso efectivo de la información a través de las herramientas tecnológicas, se puede concebir el movimiento que se debe ejercer en la currícula escolar, pero sobre todo las condiciones de esto para que se pueda concurrir al conocimiento de los sujetos con la viabilidad de su autonomía y no caer en la dependencia de la tecnología; son manifestaciones que se deben basar hacia el objeto del razonamiento actual, acerca del modo de impartir la educación en este siglo.

Educación profesional con apoyo del ChatGPT

Esta herramienta es efectiva para adquirir conocimiento y apreciación de los temas, pero debe estar implementada bajo las reglas de como los estudiantes deben usarla en sus trabajos de investigación. Desde que nace ChatGPT, se proporciona la adaptabilidad de esta herramienta con los procesos cognitivos de los estudiantes, la cual debe ser una aplicación para generar un aprendizaje efectivo, pero no que sustituya a la capacidad de razonar y pensar por parte del

estudiante, debido a que serán ellos mismos quienes ejercerán las profesiones. Se debe cuidar el uso efectivo de esta herramienta tecnológica para el aprendizaje, por eso se consideran los siguientes elementos en esta investigación en referencia a los campos de:

A) Conocimiento de la herramienta

Esta herramienta surge a finales del año 2022 y se creó con la finalidad de generar un uso efectivo e interactivo del aprendizaje; al paso de dos años, ha tomado gran relevancia en los estudiantes para diversas actividades de estudio, ya que fácil de manejar debido a que funciona como una forma de chatbot en la que fluye la conversación para solicitar lo que se requiere.

Es una herramienta de inteligencia artificial a la que se tiene acceso de forma gratuita y se puede obtener gran información de los temas, así como facilita la búsqueda de la información. Es una forma de adquirir conocimiento, pero sin embargo se debe tener la responsabilidad de leer y comprender lo que se proporciona del tema requerido.

B) Forma de aplicación de la herramienta

Esta herramienta puede redactar, hacer presentaciones, registros, pueda establecer planeaciones, ayuda al desarrollo de procesos y es muy fácil de usar, solamente se tiene que abrir el navegador y establecer el correo electrónico de la cuenta que está registrada en dicha plataforma para que se pueda obtener el trabajo solicitado, para mayor seguridad se establece un paso para autenticar la cuenta.

C) Análisis de aprendizaje por medio de esta herramienta

Este punto se refiere al análisis de la ventaja que se ofrece en el estudio del aprendizaje ya que con esta herramienta se puede facilitar, debido a que se considera como un asistente personalizado, resuelve dudas, proporciona ideas, te da acceso a la información de un problema, posee habilidades de escritura, construye argumentos sólidos en los ensayos además que ayuda a la enseñanza de los procesos de las diferentes áreas de conocimiento.

D) Responsabilidad de utilizar dicha herramienta

Se debe analizar desde las diferentes posturas de aquellos que alimentan las bases de datos de la información, ya que se pueden presentar sesgos en la información o se mitigue información incorrecta. Esta herramienta se destaca por su aplicación en diversas áreas y su manera de resolver conflictos o la explicación referente a los problemas o temas de aprendizaje.

La responsabilidad con respecto al estudiante en el uso correcto de la información solicitada ha de utilizarlo con creatividad y no perder el pensamiento crítico ni cognitivo para la elaboración de las actividades, fomentar la investigación y contribuir a un mejoramiento educativo por la reducción de la carga de trabajo del estudiante, pero lo debe adaptar a su conocimiento. (Guzmán-Valdivia, 2024)

E) Ética estudiantil y profesor por la aplicación de ChatGPT

Unos de los problemas referente al uso de esta herramienta tecnológica es el plagio que se puede efectuar por parte de los estudiantes, ya sea porque no lo consideran como tal, por desconocimiento o por alguna otra situación, por consiguiente, hay que ubicar los desafíos que se presentan por el uso de ChatGPT y la integridad de los sujetos. En efecto es algo que facilita el desarrollo de la investigación, pero el contenido es la responsabilidad de quien presenta dicho trabajo.

La formación académica es muy importante en el desarrollo de la personalidad del sujeto profesionista que va a ejercer dicha actividad, es por eso la importancia del uso adecuado de esta herramienta digital y de aquellas que se van a presentar dentro del proceso cognitivo de los estudiantes; son mecanismos que ayudan al aprendizaje pero que no se debe sustituir a la capacidad intelectual, raciocinio lógico - analítico, evaluación o interpretación. Son capacidades que se deben adquirir para tomar las decisiones correctas al momento de ejercer la profesión.

METODOLOGÍA

La metodología de la investigación que se adoptó es un enfoque mixto, ya que se implementó el método cualitativo y cuantitativo. Fue un proceso de investigación de datos y de indagación del posicionamiento de esta herramienta, en el contexto educativo actual.

Se justifica esta investigación a raíz de una manera de saber el posicionamiento actual del uso de la tecnología a nivel académico superior, en el cual se cuestiona la perspectiva de esta herramienta; desde el enfoque cualitativo, se aprecia la experiencia del uso de la herramienta ChatGPT en los estudiantes tanto en instituciones públicas como privadas de la región de Nuevo León, México. Se basó la reglamentación de esta herramienta en los planes de estudios de las instituciones, así como se visualizan las consecuencias o sanciones al momento de inferir el uso incorrecto, este problema se produce al dar paso a este cambio de búsqueda de información.

La población de la encuesta fue enfocada hacia instituciones públicas y privadas en las que se recopiló la información referente al uso de las herramientas tecnológicas y en particular la denominada ChatGPT y para tal, se implementó un formulario que en el que se consideró como el factor clave “la ética de la responsabilidad del uso de esta herramienta”, ¿Cómo se consideraban al momento de aplicarla al realizar algún proyecto de investigación? y ¿Cómo influye con los principios éticos?, los cuales sitúan un factor que incumbe para determinar la responsabilidad del individuo al usar dicha herramienta de manera correcta cognitiva y no hacia un plagio en la información o con el desarrollo únicamente de la inteligencia artificial.

El número de estudiantes que participaron fueron 320 a nivel licenciatura de diversas carreras. Esta muestra de población abarca no solo un área de estudio, sino se incluye una di-

versa población de distintos semestres o cuatrimestres de diferentes universidad de la región de Nuevo León; se aplicó un cuestionario donde los estudiantes manifestaron si conocían dicha herramienta y si la han utilizado para sus trabajos académicos, con qué frecuencia la utilizan y el por qué, si es confiable y si consideran que es ético utilizar dicha aplicación para sus trabajos, además de saber si dentro de su rúbrica se permite emplear esta herramienta digital.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan los resultados de la encuesta sobre la “Ética en la educación superior y el uso efectivo de la herramienta ChaptGPT”, obtenido en esta investigación, los cuales se presentan desde un análisis cuantitativo y que se manifiestan de la siguiente forma:

Los estudiantes que participaron en la encuesta señalaron que el 49% son mujeres y el 51% son hombres; el rango de la edad fue de 18 años a los 23 años y quienes tuvieron una mayor participación fueron los alumnos de 18 años que representan el 25% y los alumnos de 23 años solamente representaron un 4%. Referente a la institución en la que realizan sus estudios, el 68% estudian en un plantel público y el 32 % están en una institución privada. (Figura 1)

Los estudiantes están cursando las siguientes carreras: administración, arquitectura, contador público, criminología, derecho, derecho y economía, economía, ingeniería mecánica, física industrial, industrial, química, tecnología computacional, Inteligencia de negocios, negocios, negocios internacionales, mercadotecnia, psicología clínica, biociencias, médico cirujano, relaciones internacionales y sociología, siendo el porcentaje más alta la carrera de Derecho con un 38%.

El 97% manifestaron que sí tienen conocimiento acerca de la herramienta ChatGPT y de estos el 88% la han utilizado para la elaboración de los siguientes trabajos: 29% para elaboración de presentaciones; el 28% para ensayos; 23% para informes; 19% para lluvia de ideas. El 9% conoce el ChatGPT y no lo utilizan para sus trabajos escolares. (figura 2)

Del 88% de los estudiantes que utilizan ChatGPT, la frecuencia es la siguiente: 38% ocasionalmente (una vez por mes); 26% una vez por semestre; 18% frecuentemente (más de una vez por semana); 10% casi siempre (una vez al día); 8% casi no la usan (una vez al año).

Desde la perspectiva del estudiante de que al usar esta aplicación es para generar conocimiento o aprendizaje y si esta puede afectar la forma de investigación o del pensamiento en los estudiantes establecieron lo siguiente: 38% consideró que en cierta medida se puede afectar; 26% señaló que sí afecta el uso de ChatGPT al desarrollo del aprendizaje; 16% estableció que no creen que pueda afectar la capacidad de aprendizaje, en cambio el 13% manifestó no estar seguro sobre si impacta en alguna técnica para el aprendizaje y un 7% dijo que no afecta el uso de ChatGPT al desarrollo del aprendizaje.

Se interrogó acerca de la percepción de los estudiantes sobre la información que arroja esta herramienta de inteligencia artificial, señalando si era confiable para la elaboración de

sus proyectos estudiantes, a lo que al respecto respondieron lo siguiente: 74% indica que sí pero con inseguridad debido a que verifican que la información sea correcta; el 13% confía plenamente en la información emitida por la herramienta tecnológica; 10% no considera confiable la información y el 3% de los estudiantes no confía en dicha aplicación. Ahora de esto surge la necesidad de para qué o cual es la razón del por qué utilizar esta inteligencia artificial en su aprendizaje, a lo que se obtuvieron las siguientes respuestas: 64% como apoyo para la elaboración de sus deberes; 24% para la eficacia del tiempo y tardar menos en la investigación de los proyectos o de la actividad encomendada; 8% para no realizar ellos su trabajo; 4% por descuido u olvido de la actividad que se le encargó. (figura 3)

De acuerdo a la responsabilidad del uso del ChatGPT, se manifestaron los siguientes puntos: el 37% considera que es ético al momento de referirse en su proyecto que se utilizó esta herramienta tecnológica y hacer la cita correspondiente del material que se obtiene de esta; 28% sí lo considera ético cuando se estructura a su estilo y solo la usan como base de ideas; 26% no sabe si es ético o no utilizar el ChatGPT para la elaboración de proyectos académicos y el 9% considera no ético utilizarlo. (Figura 4)

Se indagó si dentro de su institución educativa estaba regulada en su rúbrica el uso del ChatGPT, a lo que se obtuvo lo siguiente: 34% No está segura si está o no regulado; 31% estableció que sí lo señalan pero de manera no clara o precisa la utilización de esta herramienta; 23% comentó que sí instruye su uso para ciertas actividades; 8% señaló que no debe estar regulado en la rúbrica y que su uso debe estar permitido para la elaboración de sus proyectos y 4% señaló que no es una herramienta educativa, por lo tanto no debe estar considerada en la rúbrica de sus proyectos.

Por último, se preguntó acerca del cambio dentro de las instituciones para la enseñanza de esta herramienta de inteligencia artificial y la efectividad de ésta en el método de enseñanza, a lo que se consideró lo siguiente: 43% señaló que en efecto se debe considerar su uso efectivo; 38% indicó que en cierta medida se debe implementar esta herramienta para el aprendizaje; 12% No está seguro; 4% señaló que no se debe utilizar el ChatGPT para el aprendizaje; 3% consideró que no se debe potenciar esta habilidad para el aprendizaje.

CONCLUSIONES

La educación es un proceso de aprendizaje que propicia el razonar para enfrentar los problemas que incumben dentro de una profesión; los tiempos han cambiado y en este siglo nos toca enfrentar el reto de la revolución industrial de la tecnología por lo que se ha procedido a tener cánones que determinan la necesidad actual de la educación en contexto de las carreras universitarias.

La inteligencia artificial a través ChatGPT, es una evolución que implica el desarrollo de los proyectos correspondientes a los temas que versan en los programas; no hay que prohibir

sino regular la adaptación de esta al proceso cognitivo del estudiante así como reflexionar sobre lo que se cuestiona y observar los puntos de partida para no perder el factor de razonamiento humano y estar supeditado al uso de la inteligencia artificial para resolver los problemas a los que se enfrenta un profesionista.

La viabilidad de la aplicación de las herramientas tecnológicas es la visión que se espera se deba adaptar al contexto educativo y se deba promover, pero un punto interesante es la responsabilidad en el uso de ésta por los estudiantes, ya que se debe explicar la forma en cómo se debe utilizar y referir para que tenga conocimiento y aprendizaje en base al uso de esta herramienta digital; son formas que se deben evaluar y supervisar para obtener lo mejor de esta aplicación.

Al respecto, se puede denotar que los estudiantes conocen esta herramienta, la aplican y la desarrollan en sus trabajos, pero es un desafío para las instituciones educativas tener que incorporarla en el desarrollo de los programas, es decir permitir el uso desde una moderación y efectividad en la técnica del aprendizaje de los estudiantes. Son retos que se deben estructurar para el aprendizaje efectivo en relación con el uso de las herramientas tecnológicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Del Salto Bello, M.W.A. (2015). Educación en valores: propuesta de una estrategia. *Medisan*,19(11):1421-1429.
- Guzmán-Valdivia C.H. (2024) El impacto de ChatGPT en la Educación Superior: Promesas y Riesgos. *Revista Politécnica de Aguascalientes*, 4(3):1-7.
- Hernández Jaime, J.; Jiménez Galán, Y.I. & Rodríguez Flores, E. (2020). Más allá de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales: construcción de un recurso didáctico digital. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*,10(20):1-13. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.622>
- Hobbes, T. (2010). *Leviatán o la materia forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Fondo de Cultura Económica
- Otero Escobar, A. D., & Mercado del Collado, R. J. (2022). Enseñanza remota de emergencia en la educación superior: ¿Base para la educación híbrida? Editorial Brujas.
- Soto Ortiz, J. L., & Reyes Flores, I. A. (2024). Apreciaciones de estudiantes universitarios sobre el uso del ChatGPT. *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 5(2), 56–65. <https://doi.org/10.56152/reped2024-dossierIA1-art5>
- UE. (2019). Directrices éticas para una inteligencia artificial fiable. Página web oficial de la Unión Europea. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/d3988569-0434-11ea-8c1f-01aa75ed71a1>

UNESCO. (s.f.). La inteligencia artificial en la educación. Página web oficial del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>

PRESENTACIÓN DE TABLAS Y FIGURAS:

Figura 1

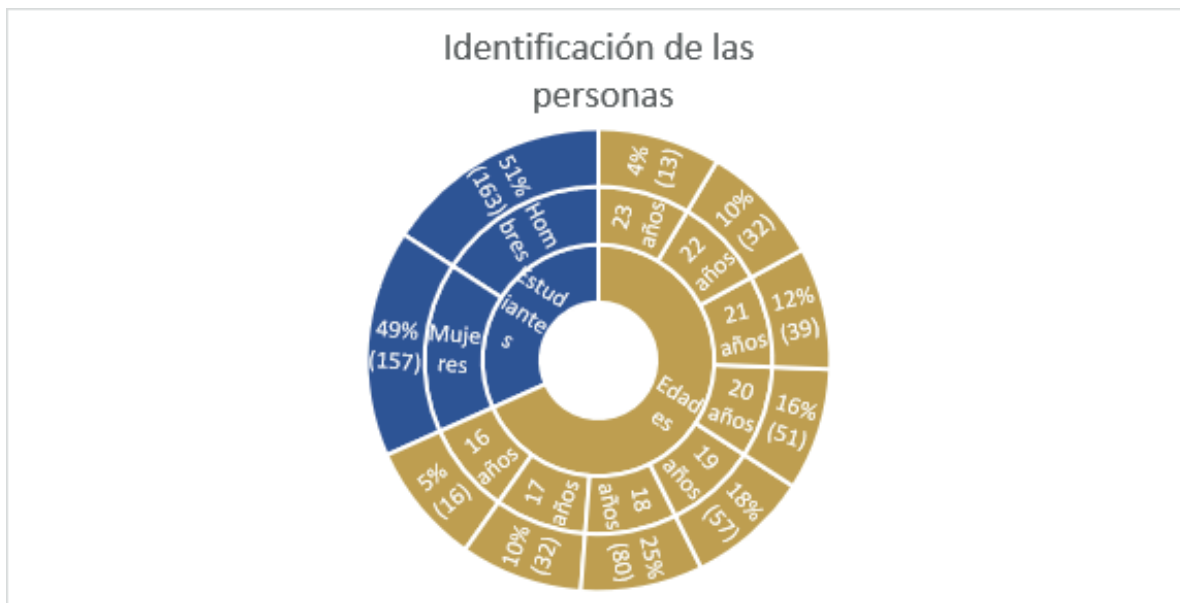


Figura 2

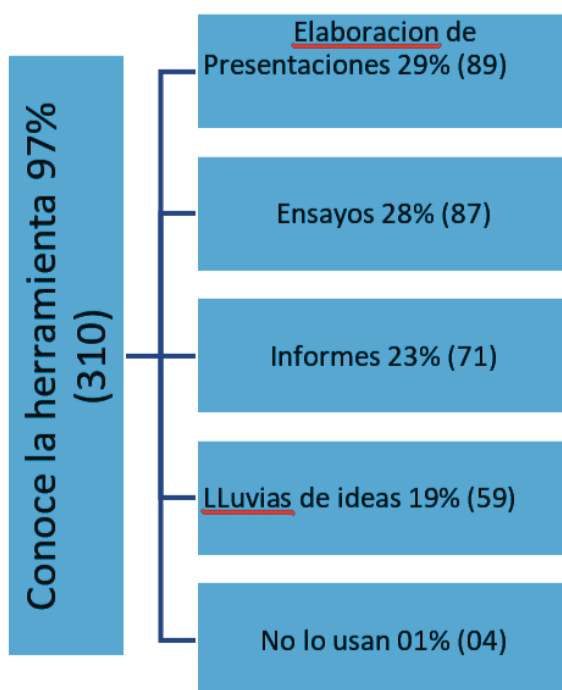


Figura 3

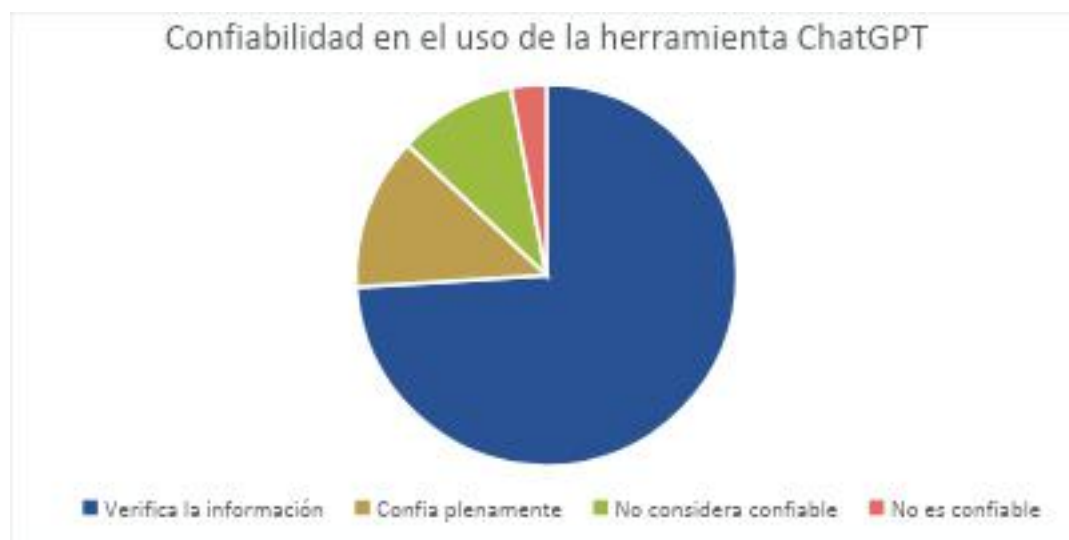
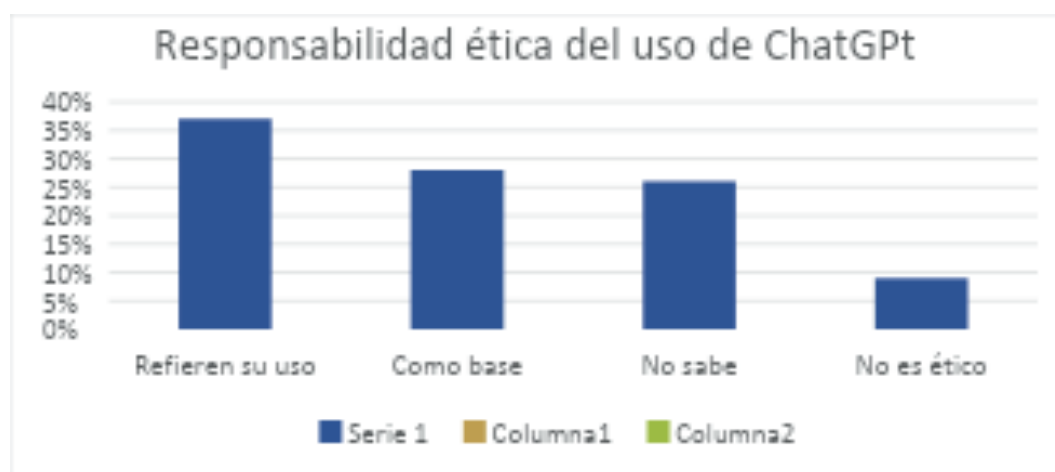


Figura 4



VEHÍCULOS AUTÓNOMOS EN MÉXICO: DESAFÍOS ÉTICOS Y REGULATORIOS PARA SU IMPLEMENTACIÓN

Clave del trabajo: III_126

Salvador Ortiz Santos^{*1}

Georgina del Carmen Mota Valtierra¹

Haydee Orozco León¹

Humberto Aguirre Becerra¹

¹Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Ingeniería, Querétaro, México.

*correo electrónico: salvador.ortiz@uaq.edu.mx

RESUMEN

Esta investigación presenta un análisis documental sobre los factores críticos en la implementación de vehículos autónomos (VA) en México. A través de una revisión sistemática de literatura reciente (2015-2025), se examinan beneficios, barreras tecnológicas y de infraestructura, impacto social, desafíos éticos y legales. Los hallazgos indican que, aunque los VA prometen mejorar la seguridad vial y la eficiencia energética, su adopción enfrenta importantes retos relacionados con la percepción pública y las deficiencias en infraestructura. A esto se suma que la responsabilidad moral resulta compleja, al involucrar a usuarios, fabricantes, aseguradoras y autoridades. En conclusión, la integración exitosa de los VA en México requiere un enfoque integral y colaborativo que vaya más allá de lo técnico. Es esencial priorizar la ética, la equidad social y la generación de confianza, destacando la necesidad de un diálogo interdisciplinario constante y de estudios cualitativos que orienten políticas centradas en el bienestar colectivo.

ABSTRACT

This study presents a documentary analysis of the critical factors involved in the implementation of autonomous vehicles (AVs) in Mexico. Through a systematic review of recent literature (2015–2025), it examines the benefits, technological and infrastructure barriers, social impact, and ethical and legal challenges. Findings suggest that, while AVs hold the promise of improving road safety and energy efficiency, their widespread adoption faces major obstacles, particularly in terms of public perception and infrastructure gaps. On top of this, moral responsibility is complex, as it involves users, manufacturers, insurers,

and government authorities. In conclusion, the successful integration of AVs in Mexico demands a comprehensive and collaborative approach that goes beyond technical solutions. It is essential to prioritize ethics, social equity, and trust-building, emphasizing the need for ongoing interdisciplinary dialogue and qualitative research to guide policies that promote collective well-being.

PALABRAS CLAVE:

Vehículos Autónomos, Ética, Regulación, Responsabilidad, México.

KEYWORDS:

Autonomous Vehicles, Ethics, Regulation, Responsibility, México.

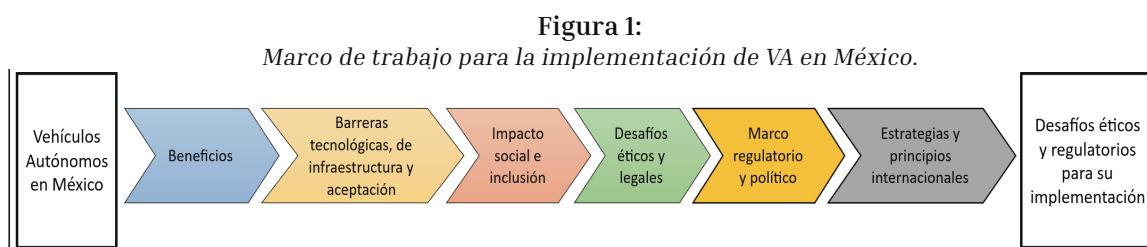
INTRODUCCIÓN

Los fabricantes de automóviles han introducido varios sistemas de asistencia al conductor, lo que ha llevado al desarrollo de los vehículos autónomos (VA). Estos prometen una mayor eficiencia, comodidad, optimización de tiempo, accesibilidad y, fundamentalmente, una significativa mejora en la seguridad vial, dado que el error humano es responsable de aproximadamente el 90% de los accidentes (Ryan, 2020; NHTSA, Administración Nacional de Seguridad del Tráfico en las Carreteras). Estudios sugieren que si la mitad de los vehículos fueran autónomos, los conflictos de tráfico podrían reducirse entre un 50% y un 80%, y con una adopción total, estas reducciones podrían llegar hasta el 90-94%. En consecuencia, se consideran cada vez más una solución avanzada (Yang & Wibowo, 2025).

Actualmente, México enfrenta desafíos significativos para la adopción de tecnologías autónomas debido a la carencia de infraestructura, avances tecnológicos y regulaciones adecuadas, junto con las barreras económicas y geográficas. Sin embargo, esto no implica que la implementación de tecnologías de autonomía de Nivel 4 o 5 (Nivel 4: El vehículo tiene la capacidad de responder a la mayoría de los aspectos de la experiencia de conducción, permitiendo una desconexión casi total del conductor. Nivel 5: El vehículo es capaz de realizar todas las funciones de conducción bajo todas las condiciones, Iclodean et al., 2020) sea inviable a largo plazo. De hecho, el mercado mexicano ya cuenta con vehículos equipados con Sistemas Avanzados de Asistencia al Conductor (ADAS) como los niveles 2 y 3 (Nivel 2: Se refiere a la automatización parcial, donde hay automatización de la conducción en ciertos aspectos de la experiencia de manejo. Sin embargo, el conductor debe permanecer totalmente involucrado. Nivel 3: Se le da más control al vehículo, particularmente en el monitoreo del entorno, pero el conductor debe estar listo para tomar el control si se requiere, Ryan, 2020).

Por lo tanto, se justifica el desarrollo de investigaciones que analicen los desafíos éticos que esta tecnología genera en los entornos de aplicación, y que permitan anticipar y mitigar su impacto económico, social, ambiental, político y en la salud.

La presente investigación, cuyo desarrollo se ilustra en la Figura 1, visualiza y comunica concisamente la organización metodológica y el enfoque temático del estudio sobre VA en México, resaltando los pilares clave para su implementación. El estudio inicia destacando los beneficios y el potencial transformador de los VA, como la mejora en la seguridad vial, la optimización del tráfico, así como sus impactos socioeconómicos y ambientales, estableciendo de este modo la trascendencia de esta tecnología. Adicionalmente, se identifican las barreras tecnológicas, de infraestructura y aceptación pública, las cuales representan los obstáculos prácticos para su implementación masiva. La investigación también aborda el impacto social y la inclusión. Posteriormente, se adentra en los desafíos éticos y legales inherentes a la toma de decisiones algorítmicas y la asignación de responsabilidad en accidentes, para luego analizar el marco regulatorio y político necesario para México. Finalmente, se analizan las estrategias y principios internacionales, recopilando aprendizajes y fundamentos éticos de países avanzados, consolidando así un enfoque holístico para la integración de los VA en la sociedad mexicana.



En síntesis, este estudio busca no solo visibilizar los complejos desafíos que la implementación de los VA presenta en México, sino también sentar las bases para un desarrollo e integración que maximice sus beneficios sin descuidar los riesgos inherentes.

METODOLOGÍA

Para abordar los objetivos de esta investigación y analizar de manera integral los factores clave que inciden en la implementación de los VA en México, se adoptó un enfoque metodológico de carácter documental, exploratorio, descriptivo y analítico. La selección de la literatura se realizó a través de la identificación de los trabajos más citados en Scopus hasta la fecha más reciente disponible. La estrategia de búsqueda en Scopus fue diseñada meticulosamente para incluir términos clave sobre VA, regulación, responsabilidad y ética, excluyendo explícitamente aspectos técnicos como el control de movimiento, la planificación de trayectorias, la visión por computadora, el mapeo o la localización; además, se restringió a artículos de investigación y revisión en idioma inglés publicados entre 2015 y 2025. Este proceso de recopilación y análisis de la literatura se articuló a partir de preguntas de investigación específicas, las cuales se

presentan en la Tabla 1 y fueron abordadas para cada una de las categorías de impacto definidas en este estudio.

Tabla 1
Estructura Analítica de la Investigación.

Beneficios	¿Maneras específicas que podrían los VA mejorar significativamente la seguridad vial y reducir la incidencia de accidentes y fatalidades? ¿Qué impacto ambiental positivo podrían generar los VA en términos de optimización del tráfico, eficiencia energética y reducción de emisiones?
Barreras tecnológicas y de infraestructura y aceptación	¿Cuáles son los principales desafíos tecnológicos que aún deben superarse para la implementación a gran escala? ¿Qué cambios de infraestructura son necesarios en las ciudades (señalización, conectividad, etc.) para soportar la operación a gran escala? ¿Cuáles son las principales preocupaciones del público respecto a los VA y cómo se pueden abordar para fomentar la confianza y la aceptación?
Impacto social e inclusión	¿Cómo se puede asegurar que el desarrollo de VA sea inclusivo y no exacerbe las desigualdades sociales o económicas? ¿Qué actores clave (gobierno, industria, academia, sociedad civil, aseguradoras, etc.) deben participar en un diálogo interdisciplinario para construir una regulación integral, y cuáles serían sus roles específicos? ¿Cómo podrían los VA impactar el empleo en sectores como el transporte o la logística, y qué medidas podrían tomarse para mitigar posibles desplazamientos laborales?
Desafíos éticos y legales	¿Cuáles son los dilemas éticos más complejos que surgen cuando un VA debe tomar decisiones en situaciones de riesgo inminente, como un accidente inevitable? ¿Cómo debería abordarse la responsabilidad legal en caso de accidentes (recae en el fabricante, el propietario, el programador o el operador)? ¿Qué implicaciones tienen los VA para la privacidad de los datos personales recopilados, cómo se puede garantizar su protección y la privacidad?
Marco regulatorio y político	¿Qué marcos legislativos y regulaciones actuales requieren una adaptación o la creación de nuevas leyes para permitir la operación segura, justa y eficiente de los VA en México?
Estrategias y principios internacionales	¿Qué estrategias puede aprender México de las regulaciones implementadas en países con mayor avance en VA? ¿Qué principios éticos fundamentales (por ejemplo, equidad, transparencia, no maleficencia) deben guiar el diseño y la implementación de los VA?

La metodología ha permitido la recopilación y el análisis sistemático de la literatura pertinente. A partir de este riguroso proceso, se presentan a continuación los principales resultados de la investigación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

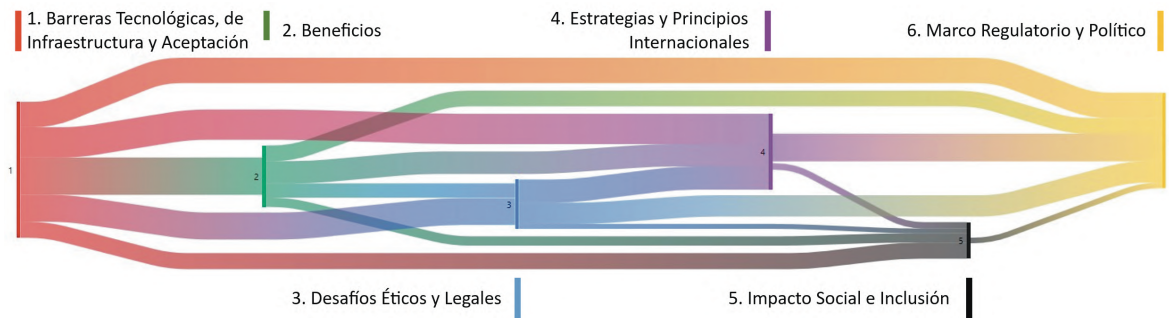
Los resultados del análisis documental son fundamentales para identificar tendencias emergentes y desafíos, permitiendo elaborar estrategias o acciones preventivas locales para la implementación de dicha tecnología. La Tabla 2 presenta una síntesis organizada de los principales conceptos y las referencias bibliográficas claves identificadas durante la revisión. Esta tabla desglosa los hallazgos relevantes de la literatura en las categorías temáticas centrales de la investigación.

Tabla 2
Conceptos Cruciales para la Transformación Tecnológica del Transporte Autónomo.

Temas clave para México sobre VA	Bases esenciales para la movilidad tras la revisión y el análisis documentada.	Referencias
Beneficios	Calidad de vida, Comodidad para el usuario, Eficiencia Energética, Innovación tecnológica, Optimización de la movilidad, Prevención de Accidentes, Reducción de emisiones contaminantes, Seguridad, Trascendencia de la tecnología.	(Hevelke & Nida-Rümelin, 2015) (Pettigrew et al., 2018) (Ahmed et al., 2023) (Fraedrich et al., 2019) (Iclodean et al., 2020) (Bonnefon et al., 2016) (Bagloee et al., 2016)
Barreras tecnológicas, de infraestructura y aceptación	Barreras de aceptación pública, Brechas en la investigación y desarrollo, Confianza del consumidor, Costo de implementación, Desafíos de ciberseguridad, Desafíos de mantenimiento y actualización, Falta de transparencia, Fiabilidad tecnológica, Impactos socioeconómicos y ambientales, Limitaciones de la infraestructura, Necesidad de estandarización, Problemas de compatibilidad.	(Ryan, 2020) (Sun et al., 2022) (Lee & Hess, 2020) (Fraedrich et al., 2019) (Iclodean et al., 2020) (Stilgoe, 2017) (Yang & Wibowo, 2025)
Impacto social e inclusión	Diálogo interdisciplinario, Educación tecnológica, Enfoque holístico, Impacto en comunidades urbanas y rurales, Percepción y confianza pública, Planificación social y difusión, Programas de capacitación, Reducción de barreras económicas y geográficas.	(Cohen & Cavoli, 2019) (Baumann et al., 2019) (Crayton & Meier, 2017) (Fleetwood, 2017) (A. Greenblatt, 2016)
Desafíos éticos y legales	Diferencias culturales, Dilemas morales, Discriminación, Marcos legales inciertos/obsoletos, Privacidad de datos, Rendición de cuentas, Responsabilidad moral, Riesgos de seguridad.	(Adnan et al., 2018) (J. Goodall, 2016) (Gogoll & Müller, 2017) (Bonnefon et al., 2016)
Marco regulatorio y político	Desarrollo de políticas, Estándares de seguridad obligatorios, Gestión de riesgos regulada, Infraestructura regulatoria, Legislación, Monitoreo y cumplimiento regulatorio, Procesos de aprobación y certificación, Responsabilidad legal.	(Martinho et al., 2021) (Collingwood, 2017) (Bagloee et al., 2016)
Estrategias y principios internacionales	Avances tecnológicos accesibles, Colaboración y convenios internacionales, Estabilidad económica, Estándares globales, Innovación responsable, Marcos legales transfronterizos, Protección de datos, Regulaciones adaptativas, Seguridad y privacidad pública.	(Taeihagh & Lim, 2019) (Iclodean et al., 2020) (Santoni De Sio, 2017)

Aunque se han presentado algunos componentes clave que abordan las preguntas exploratorias, esta información no es suficiente para evaluar los puntos críticos de una implementación de VA en México. Por ello, se requiere un estudio cualitativo para una comprensión más profunda. Para complementar esto, se presenta un estudio de la relación entre los temas centrales de esta investigación. El diagrama adjunto (Figura 2) permite visualizar esta correlación, donde la anchura de cada banda indica una elevada vinculación entre los elementos.

Figura 2:
Análisis de correlación (diagrama de Sankey).



Este análisis revela que la tecnología, la infraestructura y la aceptación pública son las principales barreras que deben abordarse. Si bien las barreras tecnológicas y de infraestructura podrían parecer evidentes, la investigación destacó que la aceptación pública también constituye un obstáculo significativo.

Estudios previos indican que las personas temen utilizar VA (Yang & Wibowo, 2025), lo que implica ceder el control sobre su propia seguridad o de su entorno. Esta preocupación va más allá e incluye el posible desplazamiento de empleos causado por la automatización y la falta de conocimiento de la tecnología. Asimismo, la percepción pública también se ve afectada por la complejidad de las responsabilidades (técnicas, administrativas, sociales y éticas) que se distribuyen entre fabricantes, aseguradoras, el gobierno y el consumidor. Sumado a esto, la preocupación por la privacidad de los datos y la ciberseguridad (Ryan, 2020) también representa un desafío sustancial para una implementación generalizada de los VA.

Otro elemento de alta relevancia para el avance de VA es la existencia de marcos regulatorios y políticos sólidos, estrechamente ligados a las estrategias y principios internacionales. En este contexto global de constante evolución, la integración de VA en la sociedad está transformando profundamente el panorama legal, la responsabilidad y la cobertura de seguros. Para gestionar esta transición de manera efectiva, existen dos enfoques principales: modificar las leyes existentes y actualizar la infraestructura.

Las políticas exitosas, como la iniciativa Visión Cero de Suecia (Stilgoe, 2017), recomiendan enfoques centrados en el transporte.

A modo de ejemplo práctico de la iniciativa Visión Cero:

Enfoque tradicional (centrado en el usuario): Si un conductor excede el límite de velocidad y choca, se le culpa por “conducir imprudentemente”.

Enfoque centrado en el transporte: Se pregunta: ¿Por qué la carretera permitía ir a esa velocidad en un lugar peligroso? ¿Había barreras de seguridad adecuadas? ¿El vehículo tenía sistemas para mitigar el impacto? ¿El límite de velocidad era apropiado para el riesgo? Se bus-

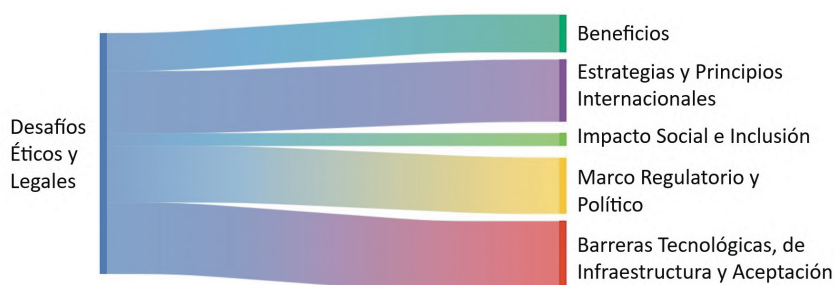
ca cambiar el diseño de la carretera, el vehículo o las regulaciones para que un error humano no resulte en una fatalidad.

Por otra parte, se han desarrollado adaptaciones cruciales en normas como la IEC 61508, la ISO 26262 y SAE J3061. Estas normas, ambas con un enfoque reforzado en las consideraciones de seguridad y ciberseguridad (Sun et al., 2022), evidencian el trabajo activo de los comités de estandarización para unificar protocolos. Considerando esto, es esencial que las políticas fomenten soluciones de movilidad compartida, así como la compatibilidad de las tecnologías y de la infraestructura, que busque mejorar el beneficio colectivo y evitar la exacerbación de las desigualdades.

La irrupción de VA plantea una serie de complejos desafíos éticos que las regulaciones y políticas deben abordar con urgencia. Estos abarcan desde la interacción del VA con el entorno humano hasta su impacto en nuestra sociedad, economía y medio ambiente.

Si bien los VA están programados para operar dentro de parámetros de seguridad estrictos —como respetar límites de velocidad y normas de tráfico, lo cual aumenta la seguridad—, la dependencia excesiva de algoritmos e inteligencia artificial en estos vehículos ha generado inquietudes sobre la amenaza al libre albedrío y la responsabilidad moral. De hecho, se ha observado una tendencia preocupante: los propietarios de VA intentan eximirse de responsabilidad por accidentes al conducir en modo autónomo, argumentando no ser responsables de las acciones de su vehículo. Por todo ello, presentamos un análisis del desafío ético que se ilustra en la Figura 3.

Figura 3:
Estudio de correlación de los desafíos éticos y legales.



La tecnología y la infraestructura en VA no son solo desafíos técnicos, sino que están directamente ligadas a principios éticos fundamentales. Estos incluyen:

Fiabilidad y el deber de no dañar

Las limitaciones tecnológicas, como fallas en sensores, software o ciberseguridad se vinculan directamente con el deber ético de no dañar. Cualquier deficiencia en la detección o vulnerabilidad a ataques informáticos representa un fallo ético en el diseño o despliegue que pone en riesgo vidas y la seguridad pública.

Infraestructura y equidad

La necesidad de una infraestructura inteligente para los VA se relaciona intrínsecamente con la equidad y la justicia. Si los vehículos autónomos solo pueden operar eficazmente en áreas con alta tecnología, se creará una brecha de movilidad, excluyendo a las comunidades menos desarrolladas. La ética exige que tanto los beneficios como los costos de estas mejoras se distribuyan de manera justa.

Datos y privacidad

La capacidad de los VA para recopilar grandes volúmenes de datos genera importantes dilemas éticos en torno a la privacidad. La ausencia de medidas robustas de anonimización o de control por parte del usuario sobre su propia información personal suscita preocupaciones sobre la vigilancia constante y el posible uso indebido de esos datos.

Impredecibilidad y confianza

La dificultad tecnológica de los VA para manejar situaciones inesperadas o complejas afecta directamente la confianza pública. Los límites de la inteligencia artificial para replicar el razonamiento humano, así como la falta de transparencia en sus decisiones (actuando como una “caja negra”), socavan la credibilidad de la tecnología.

Responsabilidad ética del usuario

Aunque los VA son autónomos, el usuario tiene deberes **éticos** y morales clave:

Mantenimiento y conocimiento: Mantener el VA actualizado y entender sus límites a través de manuales para asegurar su seguridad y fiabilidad.

Uso responsable: Operar el vehículo dentro de sus condiciones de diseño, sin manipularlo ni usarlo en situaciones para las que no está preparado.

Participación y transparencia: Involucrarse en el diálogo público sobre la regulación de los VA y cooperar con investigaciones de incidentes para mejorar la tecnología.

Responsabilidad ética del fabricante.

Los fabricantes tienen un papel central y deberes éticos fundamentales:

Seguridad: Priorizar la seguridad de todos sobre los beneficios económicos, realizando pruebas exhaustivas y corrigiendo defectos.

Transparencia y claridad: Ser completamente honestos sobre las capacidades y limitaciones de los VA, evitando el marketing engañoso y proporcionando información clara al público.

Soporte continuo: Ofrecer actualizaciones de software y soporte técnico constante para mantener la seguridad y el rendimiento de los vehículos a lo largo del tiempo.

Equidad algorítmica: Investigar y mitigar cualquier sesgo en los algoritmos que pueda llevar a decisiones discriminatorias o desiguales.

Colaboración con autoridades: Trabajar activamente con reguladores y el público para desarrollar estándares éticos y de seguridad.

Responsabilidad ética de las compañías aseguradoras

Claridad en la cobertura: Ofrecer políticas de seguro comprensibles que definan claramente la atribución de responsabilidad y la gestión de siniestros.

Contribución a la seguridad: Usar los datos de accidentes (anonimizados) para identificar riesgos y colaborar con fabricantes y reguladores en la mejora continua de la seguridad vial.

Fomento de la adopción segura: Innovar en productos de seguro que incentiven el uso responsable y seguro de los VA, alineando los beneficios económicos con el bienestar social.

Responsabilidad ética del gobierno

El gobierno tiene un rol fundamental para asegurar que esta tecnología beneficie a la sociedad:

Marco regulatorio robusto: Establecer y mantener un marco legal y regulatorio claro, flexible y protector que defina estándares de seguridad, reglas y responsabilidad para los VA.

Inversión en infraestructura y equidad: Invertir en infraestructura inteligente para VA y asegurar que todos, incluyendo comunidades desfavorecidas, tengan acceso equitativo a los beneficios de esta movilidad.

Protección de datos y ciberseguridad: Legislar y hacer cumplir normativas estrictas para la privacidad y la seguridad de los datos en los VA, protegiéndolos de usos indebidos y ataques.

Fomento de la confianza pública: Promover la transparencia en el desarrollo y operación de los VA, exigiendo divulgación de información y facilitando un diálogo público informado.

CONCLUSIONES

La implementación de los vehículos autónomos (VA) representa una transformación inminente para el panorama del transporte en México, con promesas significativas de mejora en la seguridad vial, reducción de accidentes y beneficios ambientales derivados de la optimización del tráfico y la eficiencia energética. Sin embargo, como revela esta investigación exhaustiva, basada en un riguroso análisis documental de la literatura más citada en Scopus entre 2015 y 2025, la integración generalizada de VA enfrenta complejos obstáculos éticos, tecnológicos, sociales y regulatorios que exigen un abordaje holístico.

El estudio revela un intenso debate sobre la responsabilidad en accidentes de VA. Un grupo de autores atribuye toda la culpa a los fabricantes por fallos de diseño u operación. Si bien algunos autores atribuyen la culpa totalmente a los fabricantes por fallos de diseño u operación, es crucial reconocer que una responsabilidad excesiva podría inhibir la innovación y el desarrollo de VA más seguros, sin que esto los exima de negligencia.

Éticamente, surge la cuestión de si es justo culpar a un usuario por un accidente si carecía de oportunidad real para prevenirlo, lo que podría constituir una injusticia moral. Ante esto, una solución propuesta es la responsabilidad colectiva de los usuarios de VA, a través de un sistema de seguro o impuesto. Esto reconoce los riesgos inherentes del uso sin imponer

cargas individuales irrealistas. Además, los considerables beneficios de los VA en la reducción de accidentes y vidas salvadas representan una fuerte justificación moral para impulsar su desarrollo.

En definitiva, la integración exitosa de los vehículos autónomos en México no dependerá únicamente de los avances tecnológicos, sino de la capacidad colectiva de todos los actores –gobierno, fabricantes, usuarios y aseguradoras– para establecer un ecosistema que opere bajo principios éticos de equidad, transparencia, no maleficencia y justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A. Greenblatt, N. (2016). Self-driving cars and the law. *IEEE Spectrum*, 53(2), 46-51. <https://doi.org/10.1109/MSPEC.2016.7419800>
- Adnan, N., Md Nordin, S., Bin Bahrudin, M. A., & Ali, M. (2018). How can trust drive forward the user acceptance to the technology? In-vehicle technology for autonomous vehicles. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 118, 819-836. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2018.10.019>
- Ahmed, S. K., Mohammed, M. G., Abdulqadir, S. O., El-Kader, R. G. A., El-Shall, N. A., Chandran, D., Rehman, M. E. U., & Dhama, K. (2023). Road traffic accidental injuries and deaths: A neglected global health issue. *Health Science Reports*, 6(5), e1240. <https://doi.org/10.1002/hsr2.1240>
- Bagloee, S. A., Taviana, M., Asadi, M., & Oliver, T. (2016). Autonomous vehicles: Challenges, opportunities, and future implications for transportation policies. *Journal of Modern Transportation*, 24(4), 284-303. <https://doi.org/10.1007/s40534-016-0117-3>
- Baumann, M. F., Brändle, C., Coenen, C., & Zimmer-Merkle, S. (2019). Taking responsibility: A responsible research and innovation (RRI) perspective on insurance issues of semi-autonomous driving. *Transportation Research Part A: Policy and Practice*, 124, 557-572. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2018.05.004>
- Bonnefon, J.-F., Shariff, A., & Rahwan, I. (2016). The social dilemma of autonomous vehicles. *Science*, 352(6293), 1573-1576. <https://doi.org/10.1126/science.aaf2654>
- Cohen, T., & Cavoli, C. (2019). Automated vehicles: Exploring possible consequences of government (non)intervention for congestion and accessibility. *Transport Reviews*, 39(1), 129-151. <https://doi.org/10.1080/01441647.2018.1524401>
- Collingwood, L. (2017). Privacy implications and liability issues of autonomous vehicles. *Information & Communications Technology Law*, 26(1), 32-45. <https://doi.org/10.1080/13600834.2017.1269871>
- Crayton, T. J., & Meier, B. M. (2017). Autonomous vehicles: Developing a public health research agenda to frame the future of transportation policy. *Journal of Transport & Health*, 6, 245-252. <https://doi.org/10.1016/j.jth.2017.04.004>

- Fleetwood, J. (2017). Public Health, Ethics, and Autonomous Vehicles. *American Journal of Public Health, 107*(4), 532-537. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303628>
- Fraedrich, E., Heinrichs, D., Bahamonde-Birke, F. J., & Cyganski, R. (2019). Autonomous driving, the built environment, and policy implications. *Transportation Research Part A: Policy and Practice, 122*, 162-172. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2018.02.018>
- Gogoll, J., & Müller, J. F. (2017). Autonomous Cars: In Favor of a Mandatory Ethics Setting. *Science and Engineering Ethics, 23*(3), 681-700. <https://doi.org/10.1007/s11948-016-9806-x>
- Hevelke, A., & Nida-Rümelin, J. (2015). Responsibility for Crashes of Autonomous Vehicles: An Ethical Analysis. *Science and Engineering Ethics, 21*(3), 619-630. <https://doi.org/10.1007/s11948-014-9565-5>
- Iclodean, C., Cordos, N., & Varga, B. O. (2020). Autonomous Shuttle Bus for Public Transportation: A Review. *Energies, 13*(11), 2917. <https://doi.org/10.3390/en13112917>
- J. Goodall, N. (2016). Can you program ethics into a self-driving car? *IEEE Spectrum, 53*(6), 28-58. <https://doi.org/10.1109/MSPEC.2016.7473149>
- Lee, D., & Hess, D. J. (2020). Regulations for on-road testing of connected and automated vehicles: Assessing the potential for global safety harmonization. *Transportation Research Part A: Policy and Practice, 136*, 85-98. <https://doi.org/10.1016/j.tra.2020.03.026>
- Martinho, A., Herber, N., Kroesen, M., & Chorus, C. (2021). Ethical issues in focus by the autonomous vehicles industry. *Transport Reviews, 41*(5), 556-577. <https://doi.org/10.1080/01441647.2020.1862355>
- Pettigrew, S., Talati, Z., & Norman, R. (2018). The health benefits of autonomous vehicles: Public awareness and receptivity in Australia. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 42*(5), 480-483. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12805>
- Ryan, M. (2020). The Future of Transportation: Ethical, Legal, Social and Economic Impacts of Self-driving Vehicles in the Year 2025. *Science and Engineering Ethics, 26*(3), 1185-1208. <https://doi.org/10.1007/s11948-019-00130-2>
- Santoni De Sio, F. (2017). Killing by Autonomous Vehicles and the Legal Doctrine of Necessity. *Ethical Theory and Moral Practice, 20*(2), 411-429. <https://doi.org/10.1007/s10677-017-9780-7>
- Stilgoe, J. (2017). Machine learning, social learning, and the governance of self-driving cars. *Social Studies of Science, 48*(1), 25-56. <https://doi.org/10.1177/0306312717741687>
- Sun, X., Yu, F. R., & Zhang, P. (2022). A Survey on Cyber-Security of Connected and Autonomous Vehicles (CAVs). *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems, 23*(7), 6240-6259. <https://doi.org/10.1109/TITS.2021.3085297>
- Taeihagh, A., & Lim, H. S. M. (2019). Governing autonomous vehicles: Emerging responses for safety, liability, privacy, cybersecurity, and industry risks. *Transport Reviews, 39*(1), 103-128. <https://doi.org/10.1080/01441647.2018.1494640>

Yang, R., & Wibowo, S. (2025). Users' negative emotions as psychological barriers to the adoption of driverless transport services: A comprehensive framework. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 114, 476-497. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2025.06.010>

EL USO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SIN ÉTICA: LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DEL DETERMINISMO BIOLÓGICO

Clave del trabajo: III_129

Víctor Octavio Hernández Ávila³⁶

victor.octavioff7@gmail.com

RESUMEN:

El determinismo biológico constituye una narrativa atractiva debido a que reduce y explica fenómenos sociales e individuales desde el concepto de naturaleza humana. No obstante, históricamente, esta perspectiva ha sido usada para justificar prácticas discriminatorias. En este análisis, se examinó un documento científico valorado y publicado en una revista especializada, el cual ha generado controversia por sus postulados deterministas, planteados de manera indirecta. A fin de explorar sus implicaciones, se estableció una comparación con las teorías degeneracionistas, para identificar posibles similitudes conceptuales. Como conclusión, se observa que las narrativas del determinismo biológico han sido revisadas y debatidas mediante el uso de inteligencia artificial, lo que podría revivir discusiones pseudocientíficas y, en última instancia, fomentar posturas discriminatorias.

PALABRAS CLAVE:

Determinismo biológico, frenología, degeneracionismo, inteligencia artificial, discriminación.

ABSTRACT:

Biological determinism is an attractive narrative because it reduces and explains social and individual phenomena from the concept of human nature. However, historically, this perspective has been used to justify discriminatory practices. In this analysis, we examined a peer-reviewed scientific paper published in a specialized journal, which has generated controversy for its deterministic postulates, put forward in an indirect manner. In order to explore its implications, a comparison with degenerative theories was established to identify possible conceptual similarities. In conclusion, it is observed that the narratives of

³⁶ Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca Estado de México. México.

biological determinism have been revisited and debated using artificial intelligence, which could revive pseudoscientific discussions and foster discriminatory positions.

KEYWORDS:

Biological determinism, phrenology, degenerationism, artificial intelligence, discrimination.

INTRODUCCIÓN

El tema que aborda este artículo es el uso del determinismo biológico como un recurso para explicar el comportamiento individual y social, en el caso específico del concepto de confiabilidad, a través de la aplicación de inteligencia artificial para el análisis de rostros faciales.

Lo que nos importa comprender y analizar en este artículo son las implicaciones de investigaciones que apelan al determinismo biológico en la actualidad, en este caso mediante la aplicación de inteligencia artificial.

Históricamente, las explicaciones pseudocientíficas que establecen conexiones entre comportamientos y características anatómicas han dado pie a teorías como las de la degeneración, que propiciaron escenarios de discriminación.

El determinismo biológico puede definirse como “un poderoso medio para explicar las desigualdades de estatus, riqueza y poder observadas en las sociedades capitalistas industriales contemporáneas y definir los (universales) humanos de comportamiento como características naturales de estas sociedades”. (Lewontin, Peter Russell, & Kamin, 2019, p. 7).

Si bien, realizar un recorrido histórico de la aparición de este concepto sería una tarea extensa y que no corresponde a este artículo, si es posible analizar las teorías más representativas que apelan al determinismo biológico y que han intentado explicar los comportamientos sociales e individuales, como lo son las teorías de degeneración.

METODOLOGÍA

Se realizó un análisis de literatura sobre el determinismo biológico y las teorías de degeneración, con el propósito de contrastar la información del artículo *Tracking historical changes in perceived trustworthiness in Western Europe using machine learning analyses of facial cues in paintings* (2021), publicado en la revista *Nature*, y así analizar la existencia de las narrativas mencionadas en este documento.

Las teorías de degeneración

Durante el siglo XIX, con la creación de la Teoría de la evolución de Charles Darwin comenzaron a formularse diversas hipótesis basadas en ella para explicar la realidad. Es probable que una

de las interpretaciones que tuvieron mayor eco a nivel social fue el darwinismo social, ya que se acoplaba perfectamente a los ideales de las élites y comunidades políticamente influyentes de la época, además de perpetuar el *statu quo*.

En la interpretación del darwinismo social, la población menos capaz tenía características distinguibles que por supuesto eran arbitrarias ya que estos formaban parte de los grupos que históricamente han sido reprimidos y categorizados como anormales, ya sea por su sexo, condición socioeconómica, salud, cultura o sus características anatómicas.

El sesgo de los darwinistas sociales no era una casualidad, muchas de las teorías usadas para explicar problemáticas como la desigualdad social, la dificultad para acceder a la educación, los servicios de salud o la explotación de la mujer, partían de una postura clasista, fortalecida por los prejuicios de jerarquización racial y de violencia contra los menos favorecidos.

En este contexto, Arthur Gobineau, diplomático de origen francés, era explícitamente racista, sus teorías se fundamentaban en la idea de que la civilidad era una característica única de las poblaciones europeas y blancas, consideraba que los grupos poblacionales que no entraban en esta categoría eran susceptibles a degenerar la especie.

De acuerdo con Gobineau, el progreso de la sociedad se produjo gracias al liderazgo de la raza blanca, caracterizada por sus capacidades intelectuales, mismas que se veían reflejadas en el progreso cultural y científico de sus civilizaciones, lo que por supuesto solo era una perspectiva eurocentrista del desarrollo humano. Según su teoría, la relación entre razas diferentes tendría como efecto su unión, lo que posteriormente se convertiría en mestizaje.

El mestizaje, era un proceso que implicaba la combinación de los defectos de las razas no blancas con la población aria. Esto daría como resultado un proceso de degeneración social. (Gobineau, 1937, p. 157).

El planteamiento de Gobineau era perfecto para la narrativa colonial y racista de la época, ya que justificaba el exterminio de los pueblos originarios y además daba argumentos para tenerlos sometidos, además de explicar problemáticas como la desigualdad o el crimen. Sus ideas fueron trascendentes y se retomaron para el desarrollo de futuras teorías pseudocientíficas.

La discusión sobre la degeneración social ha sido un tema recurrente en las sociedades modernas. Usualmente, el punto de partida es que se ha dado un proceso de corrupción en los valores de la sociedad, influenciado por la conducta individual de personas con alguna característica negativa (valores, capacidades, condiciones anatómicas, carencia educativa), y esta se ha manifestado de forma colectiva causando pobreza, ignorancia o crimen.

Entre las teorías más aceptadas que se desarrollaron en el siglo XIX, se encuentran la frenología y la craneometría, mismas que pertenecen a las teorías degeneracionistas. La frenología fue creada por Franz Joseph Gall, un especialista en el área de medicina, que tenía un fuerte conocimiento en anatomía. También puede definirse como:

el estudio de las formas del cráneo con el propósito de derivar conclusiones respecto al carácter y las cualidades de las personas. Llamada también a veces craneología o craneoscopia. Se basa en la teoría de la localización de las funciones psicológicas en determinados centros cerebrales. (Dorch, 2002, p.340).

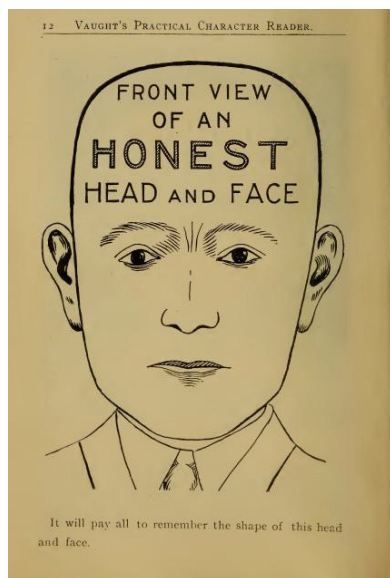
Desde la perspectiva de Gall, la forma del cráneo tenía una relación directa con las capacidades mentales de las personas y también con su personalidad. En este sentido, las diferencias marcadas en el cráneo de las personas podían revelar un desarrollo inesperado en sus funciones cerebrales al igual que en su personalidad. Por ello, el análisis del cráneo podría indicar las habilidades y capacidades de la persona, e incluso su conducta sexual y criminal.

Los frenólogos al desarrollar sus investigaciones mantuvieron entusiasmo para revelar los secretos que según ellos escondía la forma del cráneo y el cerebro. La creatividad de los frenólogos era amplia, ya que sus argumentos explicaban múltiples fenómenos de categorías muy distantes.

En la **figura 1**. Se muestra un ejemplo de las divisiones con las que contaba el cerebro, características conductuales y morales. En el caso de la **figura 2**. se puede observar una representación de los rasgos faciales que eran considerados confiables desde la frenología.

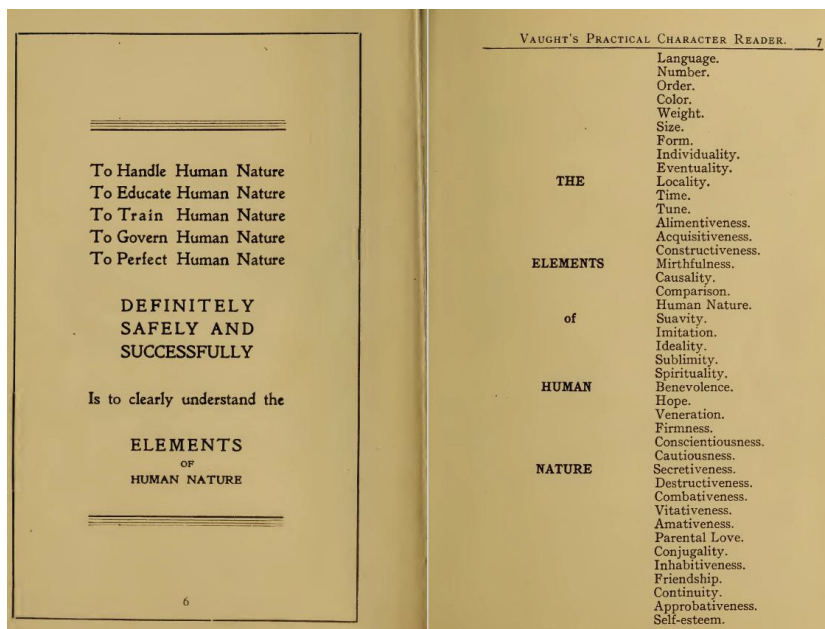
Figura 1.

Cabezas y rostros confiables analizadas en el manual Vaught 's basado en la frenología



Fuente: Manual Vaught 's (1902)

Figura 2.
Elementos conductuales y emocionales analizados en el Manual Vought 's



Fuente: Manual Vaught 's (1902)

Como se observa en la **figura 2.** del *Vaughts Practical Character Reader*, el análisis que se estaba realizando desde la frenología abordaba categorías difusas y que gradualmente dejaron de tomarse con seriedad.

Entre las categorías que intentaron estudiarse y vincularse con características anatómicas se encontraban: tranquilidad, naturaleza humana, espiritualidad, conciencia, destructividad, veneración, benevolencia, amor parental, amistad, confiabilidad, entre otros.

Es claro que, desde el conocimiento actual, muchos de estas características, en especial las que pertenecen a una categoría emocional o moral, no pueden determinarse mediante los rasgos físicos ni genéticos.

La frenología fue una propuesta que se fundamentaba en el racismo, Joseph Gall les dio seguimiento a las ideas de Francis Gobineau. Posteriormente, estas ideas inspiraron a personajes como Paul Broca, creador de la antropología criminalista, mismo que intentó medir el tamaño de los cráneos para identificar el potencial de las personas y su propensión a ciertas conductas:

En general, el cerebro es más grande en los adultos que en los ancianos, en los hombres que en las mujeres, en los hombres eminentes que en los de talento mediocre, en las razas superiores que en las razas inferiores (Broca, 1861, p. 304).

Algunas de las ideas de Broca se centraron en el tamaño de los cráneos de poblaciones de diferentes nacionalidades, edades y sexos, con el objetivo de forzar y legitimar sus teorías

en las que argumentaba que las características anatómicas eran universales y mantenían una relación con el comportamiento y la capacidad intelectual.

Según los estudios de Broca, los cráneos de las poblaciones racializadas e incluso divididas por su sexo eran de menor tamaño, y ello era una prueba clara de su inferioridad intelectual y moral. Estos argumentos también fueron utilizados para intentar fundamentar ideas misóginas sobre la inferioridad de las mujeres.

Es importante aclarar que estas ideas eran útiles para reafirmar prejuicios, ya que les permitían justificar los procesos de colonización de países europeos sobre otros territorios. En el caso de las teorías misóginas, estas facilitaban que se mantuviera el orden social, en especial en la división del trabajo, y el acceso a la educación por parte de las mujeres.

Otros de los prejuicios promovidos desde la frenología fueron la criminalización de la pobreza y la discriminación contra personas que eran consideradas enfermos mentales y/o discapacitados. Algunas de las ideas planteaban que los criminales se caracterizaban por tener cráneos fuera de lo normal, con protuberancias que alertaban sobre su capacidad para realizar acciones en contra de la ley, como mencionó Lombroso (1911, p.10)

Las ideas y argumentos pertenecientes a la frenología gradualmente fueron cuestionados y se comenzaron a considerar absurdos. En consecuencia, la frenología y la craneometría pasaron a la historia como un episodio vergonzoso de la influencia ideológica en la producción de la ciencia. Gradualmente estas teorías dejaron de tener fuerza en las discusiones académicas serias y fueron cuestionadas por científicos como Franz Boas (Gould, 1980, p. 120).

Con el fin de la Segunda Guerra Mundial, tanto la eugenesia como las teorías que retomaba dejaron de ser tomadas con seriedad e incluso se comenzó a tomar en cuenta la necesidad de la ética en el desarrollo científico.

Aun así, eso no ha evitado que se sigan intentando reproducir conocimientos y teorías con el determinismo biológico como fundamento, lo que indirecta y directamente sigue reforzando estereotipos.

La inteligencia artificial al servicio del determinismo biológico

En la mayoría de las sociedades urbanas del siglo XXI, la tecnología desempeña un papel importante en el desarrollo de la ciencia y de la vida humana. Es en este contexto en que es introducida la inteligencia artificial, una herramienta que ha tenido una influencia alta en diversos ámbitos.

La inteligencia artificial puede definirse como: “La automatización de actividades que vinculamos con procesos de pensamiento humano, actividades como la toma de decisiones, resolución de problemas y aprendizaje.” (Bellman, 1978).

Una de las tareas que suele ser delegada a la inteligencia artificial es el análisis de datos a gran escala fundamentados en bases de datos con registros históricos, que son analizados mediante algoritmos, ya que son cantidades masivas de información.

La inteligencia artificial, para su funcionamiento correcto, tiene que pasar por dos pasos fundamentales: 1) recopilación y alimentación de información en bases de datos para que sea retomada como referencia en la generación de otros productos para el usuario, 2) el entrenamiento con especialistas para que la inteligencia artificial tenga un desempeño adecuado, lo cual también implica el ejercicio de discriminar información que pueda tener sesgos ideológicos.

Debe destacarse que la inteligencia artificial, al ser una herramienta producida por el ser humano, es incapaz de tener una confiabilidad del cien por ciento, en especial por la fase de recopilación de información, ya que muchos de los datos retomados tienen sesgos históricos.

El uso de la IA para ciertas tareas puede ser riesgoso y capaz de propiciar diferentes problemáticas, por ejemplo: la discriminación. Las narrativas discriminativas constantemente buscan nuevos fundamentos que los legitimen, en el pasado fueron los discursos místicos, después el racismo científico y considero que actualmente, los grupos que desean legitimar sus discursos lo quieren hacer mediante la inteligencia artificial.

Un caso reciente de este ejemplo fue la actualización que *Grok*, una inteligencia artificial usada en la plataforma *X*, que, al dar respuestas neutrales ante preguntas conflictivas y provocadoras, fue actualizada para que le diera prioridad a información con tendencias políticas de derecha extrema, al grado que después de dar discursos de odio la propia IA se renombró *Mechahitler* (Krause, 2025)

El ejemplo anterior puede parecer anecdótico y de mal gusto, pero en realidad es el caso perfecto para demostrar que el sesgo humano influye en un gran porcentaje en el manejo de la información que alimentan a las inteligencias artificiales.

RESULTADOS

El pasado 22 de septiembre de 2020, fue publicado el artículo: “Tracking historical changes in perceived trustworthiness in Western Europe using machine learning analyses of facial cues in paintings”, en la revista académica *Nature*, cuyo planteamiento y objetivo fue:

Basándonos en los últimos avances en cognición social, diseñamos un algoritmo para estimar automáticamente las valoraciones de la confianza percibida a partir de señales faciales específicas (como las contracciones musculares asociadas a la sonrisa) detectadas en retratos europeos de grandes bases de datos históricas. Utilizamos esta medida como proxy de la confianza social en la historia. (Safra, Chavallier, Grezes, & Baumard, 2020, p.1)

El artículo en cuestión hizo uso de un algoritmo OpenFace, una herramienta hecha para el análisis del comportamiento facial. El modelo realiza valoraciones “de confianza percibida y dominancia a partir de todas las unidades de acción facial detectadas” (Safra, Chavallier, Grezes, & Baumard, 2020, p.2).

Los rostros utilizados se examinaron por dos evaluadores humanos independientes, para confirmar la coherencia metodológica y analítica del estudio. Los rostros que no concordaron con los parámetros establecidos y mostraron incoherencias fueron apartados del análisis.

El algoritmo analizó los rostros plasmados en obras artísticas europeas entre 1360 y 1918. Desde la perspectiva de los autores los cuadros son representaciones fidedignas de los rostros de la época y por supuesto de sus contextos, lo que implica interpretaciones arquetípicas de los artistas y su público:

Estos artefactos culturales son los vestigios de las psicologías pasadas de las personas y pueden como fósiles cognitivos de mentalidades y preferencias sociales extinguidas. Los retratos son especialmente prometedores para documentar y cuantificar el nivel de confianza percibida a lo largo del tiempo. Los trabajos experimentales han revelado que determinados rasgos faciales, como una boca sonriente o unos ojos más abiertos, se utilizan sistemáticamente como indicadores para evaluar la percepción de confianza en distintos individuos y culturas. (Safra, Chavallier, Grezes, & Baumard, 2020, p. 2).

Algunos de los resultados del artículo fueron que el algoritmo producía valoraciones semejantes a las percepciones de los participantes humanos, al grado de mantener algunos de sus sesgos: “comprobamos que el algoritmo era susceptible de los mismos sesgos que los humanos, es decir, que las caras más jóvenes, femeninas y felices se consideraban más fiables” (Safra, Chavallier, Grezes, & Baumard, 2020, p.2).

Figura. 3
Rostros de alta y baja confianza analizados por el algoritmo OpenFace
Portrait with low computed ratings of perceived trustworthiness



Portrait with high computed ratings of perceived trustworthiness



Fuente: Safra, Chavallier, Grezes, & Baumard, 2020, p.3

Otra conclusión importante es que se dio un aumento en la confianza al interpretar los rostros de las personas, los investigadores argumentan que probablemente fue resultado de mejores condiciones socioeconómicas. Para llegar a esta conclusión se aplicó el algoritmo en *selfies* publicadas en Instagram, tomadas en seis ciudades del mundo (Safra, Chavallier, Grezes, & Baumard, 2020, p.2).

En este sentido, la confianza entendida como “inversión en interacciones sociales basada en beneficios potenciales” (Safra, Chavallier, Grezes, & Baumard, 2020, p.2), según los autores es más probable que se de en entornos donde no existe riesgo de explotación o abuso estructural.

Finalmente, los autores plantean las siguientes puntualizaciones: 1) el PIB per cápita es una medida parcial de riqueza que pasa por alto múltiples variables que pueden influir en la percepción de la confianza, 2) el algoritmo no puede medir realmente la fiabilidad de una persona, 3) los rostros de los cuadros artísticos no representan características generales ni representativas de sus contextos, principalmente porque la población representada usualmente eran personas ricas y europeas.

DISCUSIÓN

La inteligencia artificial tiene la capacidad de analizar una cantidad impresionante de datos para producir propuestas y conclusiones sumamente interesantes. Sin embargo, es importante decir que en muchas ocasiones la tecnología y la forma en que se plantean las correlaciones por parte de los seres humanos puede ser engañosa.

En este caso, hay que destacar que el hecho de que exista un posible vínculo entre varios elementos no necesariamente implica una causalidad. En este caso, las formas de los rostros humanos, el registro histórico y su influencia en la percepción de la confianza.

Como se planteó anteriormente, el determinismo biológico es una narrativa convincente por su capacidad y flexibilidad para adaptarse y utilizarse para explicar diferentes fenómenos, además de que al apelar al concepto de naturaleza puede mantenerse vigente en las discusiones de distintas áreas.

En este caso, se apela a la idea de que hay rostros más confiables que otros. La problemática de esta aseveración es que retoma sesgos y prejuicios que por lo visto no necesariamente están solo en el pasado.

Las consecuencias de las ideas basadas en el determinismo biológico son principalmente la generación de estereotipos y prejuicios que hoy en día se mantienen vigentes en la cultura popular. En muchas ocasiones, estos vestigios de conocimiento que pertenecen a otra época son retomados para legitimar discursos de racismo y discriminación.

La discusión sobre el tema es compleja, requiere de multidisciplinariedad y merece ser específica en cada escenario, ya que cada caso y fenómeno planteado tiene sus propias características, Stephen J. Gould en la *Falsa medida del hombre* (1980), ya había alertado sobre la necesidad de ciertas disciplinas por revivir debates ya resueltos y que, al menos hoy en día, generan más conflictos que soluciones, en este caso vincular la confianza con la naturaleza humana.

Además, es necesario estar atentos ante la aplicación de la inteligencia artificial sin ética, ya que como se ha mencionado su uso puede acarrear diversas problemáticas, por ejemplo, en su uso para la prevención del delito.

Si bien, podría utilizarse a la IA podría ser fructífera al plantear posibilidades y medidas para prevenir el delito mediante la educación y los cuidados sociales, las aplicaciones que más se han popularizado en este rubro se han dado en Estados Unidos e Inglaterra como herramienta de control. (UK, 2025)

El uso de algoritmos como COMPAS o Predpol, revive la discusión sobre el uso de tecnología sin ética, para prevenir el delito basado en prejuicios raciales. Esto por supuesto ya ha causado polémica. (Angwin, Larson, Mattu, & Kirchner, 2016).

Ambos casos han tenido resultados poco exitosos, se ha señalado que la recolección de datos que alimentan estos algoritmos es prejuiciosa, ya que corresponden a décadas pasadas y fueron recolectados desde la perspectiva policial, que históricamente ha perjudicado a las poblaciones afrodescendientes, al menos en el caso de Estados Unidos.

Es probable que, aunque haya imprecisiones y errores en el desarrollo de la IA, su aplicación siga siendo constante, lo que podría traer consigo múltiples problemáticas además de la aparición de viejos fantasmas discriminativos.

CONCLUSIONES

El determinismo biológico es una narrativa que ha persistido a lo largo de la historia humana, ya que es muy útil para adaptarse a diferentes escenarios y así explicar fenómenos vinculados con la naturaleza y también con la vida social.

Por desgracia, también ha sido aplicado para justificar acciones violentas y discriminatorias. Cuando la ciencia se convirtió en el discurso con mayor legitimidad, durante la Ilustración. En este contexto donde la ciencia tomó mayor relevancia en las discusiones sociales, también estuvo influenciado por los estigmas y prejuicios de la época, en el caso específico de la jerarquización humana, de ahí el mote que especialistas como Angela Saini (2021) le han acuñado: el siglo del racismo científico.

Las teorías deterministas y degeneracionistas produjeron un conocimiento que se caracterizó por tener un espíritu anticientífico, ya que buscaron por todas las formas y medios adaptar la realidad a sus teorías.

Es necesario resaltar que si bien, la investigación analizada no busca estereotipar de nueva cuenta a seres humanos, si revive algunos de los elementos discutidos en las teorías degeneracionistas.

Es remarcable el uso de algoritmos para analizar y estudiar los niveles de confianza representados en rostros humanos, sin embargo, es el punto más crítico de la investigación, ya que en años recientes la aplicación de modelos que analicen y sistematicen características faciales y anatómicas han tenido fallos causados por sesgos raciales y discriminativos.

En este sentido, la propuesta que se considera necesaria es el desarrollo de inteligencia artificial mediante un trabajo multidisciplinario con perspectiva histórica y ética, que priorice la recolección de información imparcial sin sesgos raciales ni discriminativos, y al mismo tiempo se tome en cuenta ser cauteloso en el manejo de narrativas que apelen a la naturaleza humana.

BIBLIOGRAFÍA

- Angwin, J., Larson, J., Mattu, S., & Kirchner, L. (23 de 05 de 2016). *Propublica*. Obtenido de Propublica: <https://www.propublica.org/article/machine-bias-risk-assessments-in-criminal-sentencing>
- Añón, C. L. (2007). El darwinismo social en la historia de los derechos. *Historia de los derechos fundamentales*, 3(2), 1045-1120.
- Bellman, R. (1978). *An introduction to artificial intelligence: can computers think?* San Francisco: Boyd & Fraser.
- Bohórquez-Carvajal, J. D. (2020). Razones y racismos. Antecedentes del determinismo biológico en el pensamiento ilustrado. *Revista internacional de filosofía y teoría social*, 25(11), 430-446.

- Broca, P. (1861). Sur le volume et la forme du cerveau suivant les individus et. *Bulletin Société d'Anthropologie Paris*, 301-321.
- Dorch, F. (2002). *Diccionario de psicología*. Barcelona: Herder.
- Gobineau, J. A. (1937). *Ensayo sobre la desigualdad de las razas humanas*. Barcelona: APOLO.
- Gómez, M. L. (2010). La influencia del darwinismo en Iberoamérica. *Revista de investigación multidisciplinar*, 29-49.
- Gould, S. J. (1980). *La falsa medida del hombre*. México: Crítica.
- Hawkins, M. (1997). *Social Darwinism in European and American thought, 1860-1945*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juárez-Barrera, F., & Bueno Hernández, A. (2017). La influencia del darwinismo sobre los conceptos raciales en México. *Asclepio*, 69(1), 174. doi: <http://dx.doi.org/10.3989/asclepio.2017.06>
- Krause, L. (14 de 07 de 2025). MechaHitler: Grok y el lado oscuro de la IA. *El universal*.
- Lewontin, R., Peter Russell, R., & Kamin, L. (2019). *No está en los genes: racismo, genética e ideología*. Buenos Aires: Paidós.
- Lombroso, C. (1911). *The criminal man*. Londres: The Knickerbocker Press.
- Meijer, M. C. (1999). *Race and Aesthetics in the Anthropology of Petrus Camper (1722-1789)*. Amsterdam: Rodopi.
- Safra, L., Chavallier, C., Grezes, J., & Baumard, N. (2020). Tracking historical changes in perceived trustworthiness in Western Europe using machine learning analyses of facial cues in paintings. *Nature communications*, 11, 1-7. doi: <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18566-7>
- Saini, A. (2021). *Superior: El retorno del racismo científico*. Madrid: Derecho y revés S.L.
- UK, A. I. (2025). *Automated Racism: How police data and algorithms code discrimination into policing*. Londres.
- Vicen, F. G. (1984). El darwinismo social: Espectro de una ideología. *Anuario de filosofía del derecho*, 163-176.
- Vought, L. A. (1902). *Vuaght's practical character reader*. Chicago: M.A. Donohue & CO.
- Williams, D., & Mohammed, S. (2008). Discrimination and racial disparities in health: evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*, 32(1), 1-38. doi:10.1007/s10865-008-9185-0

DISTINTIVO COMPROMISO PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO: METODOLOGÍA DE PLANEACIÓN ESTRATÉGICA PARA LA IGUALDAD SUSTANTIVA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO

Clave del trabajo: IV_136

Lorena Argentina Medina Bocanegra ^{1*}

¹Universidad Autónoma de Coahuila, Torreón, México

*correo electrónico: lorena_medina@uadec.edu.mx

RESUMEN

Introducción

Ante el caos, con creatividad, experiencia e investigación surge el escenario para una vida mejor. Se presenta el resultado obtenido en la búsqueda de respuestas y soluciones ante el reclamo colectivo a nivel regional y nacional, sin ser la excepción el ámbito universitario, de la falta de efectividad ante la violencia de género y la planeación preventiva integrada a la vida académica. Hoy contamos con resultados, fueron superados los retos, constituyéndose el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género como hilo conductor para la mejora continua en el camino a la igualdad sustantiva. Son 37 instituciones afiliadas a la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración quienes nos comparten los resultados y beneficios del integrar con responsabilidad el acompañamiento del Distintivo, fruto de la alianza académica con enfoque de progresividad y transversalidad de la perspectiva de género en las instituciones de educación superior. *Metodología:* Por medio del análisis-síntesis, y la inducción-deducción se diseñó el instrumento para otorgar el Distintivo, se retroalimentó por medio de coloquios a nivel nacional y aportaciones libres de académicas y académicos, se aplicó pilotaje y fue aprobado de forma unánime en Asamblea General. Posterior a ello se lanzó convocatoria, ya se cuenta con dos generaciones. *Resultados y retos:* Posterior a ello se establece la planeación y el seguimiento, en estas etapas las instituciones que han obtenido el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género nos comparten sus hallazgos, obstáculos, beneficios y retos. *Conclusiones:* El Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género sigue ganando adeptos, así como se incrementan las solicitudes de asesoría para constituir los departamentos o unidades de

género en algunas universidades que se encuentran iniciando a la par que nos retroalimentamos para la mejora continua.

PALABRAS CLAVE:

Distintivo, género, transversalidad.

ABSTRACT

Introduction

*Facing chaos, with creativity, experience, and research into the scenery for a better life surge. Here they are presented the results obtained in the research for answers and solutions for the collective demand on regional and national level, without being an exception on the university scope, the lack of effectiveness towards gender violence and preventive planning integrated on academic life. Today we count with results, we overcame challenges, establishing the distinctive “Distintivo Compromiso para la igualdad de género” as a conductive thread for the continuous improvement on the pathway for substantive equality. There are 37 institutions affiliated to the association “Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración” who shares with us the results and benefits of integrating the Distinctive’s orientation and support, fruit of an academic alliance with a progressive and gender mainstreaming approach to gender perspective in higher education institutions. *Methodology:* Through analysis-synthesis, and induction-deduction the instrument to award the Distinctive was designed, feedback was provided by national colloquia and independent contributions from academics, a pilot program was implemented and then it was unanimously approved at the General Assembly. An invitation was subsequently launched and now we count with two generations. Results and challenges: Planning and monitoring are then established. During these stages, institutions that have earned the distinctive share their findings, obstacles, benefits, and challenges with us. *Conclusions:* The distinctive “Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género” continues to gain traction, and requests for advice on establishing gender departments or units are increasing at some universities that are starting out. At the same time, we provide each other feedback for continuous improvement.*

KEYWORDS:

Distinctive, gender, mainstreaming.

INTRODUCCIÓN

En nuestro país, como en el mundo, la violencia hacia las mujeres es una cruel realidad: la pandemia de género prevalece.

La Organización Mundial de la Salud nos informa que el 30% de las mujeres ha sido víctima de violencia física o sexual. (Organización Mundial de la Salud [OMS], s.f.) En México, a lo largo de la vida, de acuerdo con la ENDIREH 2021, el 70.1% de las mujeres han experimentado violencia de género y, durante los últimos 12 meses, el 42.8%. En Coahuila, este porcentaje asciende a 72.3% y 45.9% respectivamente. La Red Nacional de Refugios (2025) reportó que, durante el 2024, se incrementaron las solicitudes de atención en un 24.2%. Tan solo en mayo de 2024 atendieron 27,499 reportes de violencia familiar.

Si hablamos de muerte, ONU MUJERES (2024b) alerta que durante el 2023, 85,000 mujeres y niñas fueron asesinadas en el mundo. En México, aún y con el sesgo para la clasificación de los feminicidios, se cuenta con registro de entre 9 y 10 casos diarios (ONU Mujeres, 2024a).

Sin duda existen avances favorables, pero persisten vulneraciones que forman parte de la vida diaria de las mujeres. Como institución de educación superior es fundamental reconocer nuestra responsabilidad y asumir nuestro nivel de incidencia en la sociedad, podemos conseguir un cambio por medio de la educación para lograr la igualdad sustantiva, dado que con la cantidad de tiempo y años, que permanecen las poblaciones en nuestros espacios es suficiente para incidir en la construcción de sus hábitos.

A través del tiempo, se han identificado diferentes acciones que dañan a las universitarias, ejemplo de ello se reflejan en los tendedores de denuncia que se han constituido como vía de comunicación entre alumnas y autoridades ante la falta de escucha y estrategias efectivas, si bien cada vez son más las instituciones de educación superior (IES) que cuentan con unidades de género y protocolos de atención ante casos de violencia de género, se observa que no resultan suficientes para abonar a la prevención ni a la corrección.

La propuesta que aquí presentamos, tiene su origen en la reflexión del ¿qué hacer? ante la indolencia hacia las universitarias y sus casos expuestos públicamente en el mes de marzo de 2020, vía tendedores, buzones y muros de denuncia, además de la investigación *Percepción del alumnado de la Universidad Autónoma de Coahuila sobre la violencia de género y discriminación a la diversidad sexual*, realizada por el Instituto de Investigación para el Desarrollo Integral de la Mujer Universitaria (IIDIMU) de la UAdeC, durante el 2019 y 2020. Constatamos que la violencia de género se genera desde cualquier área y rango jerárquico, tanto de personas pertenecientes a la institución o externas. Ante las estructuras administrativas existentes y la fraternidad percibida como complicidad, en muy pocos casos las alumnas se decidían por la denuncia formal por lo que la mayoría de los casos se dejaban pasar omisamente a su deber de cuidado, observando la misma reacción en términos generales en las IES en el país.

La alternativa violeta presentada forma parte de un compromiso asumido para erradicar las vejaciones por las que han pasado una gran cantidad de universitarias, con el mayor deseo de que no le ocurra a ninguna más.

OBJETIVO

Transversalizar la perspectiva de género en el ámbito universitario para el logro de la igualdad sustantiva.

Resulta indispensable, que las personas que pertenecemos a las IES nos conduzcamos con ética e integridad, acorde a la ley, aplicando la perspectiva de género en todas las actividades que realicemos. El ejemplo es poderoso, sobre todo cuando proviene de quien tiene la responsabilidad de tu formación.

Objetivos particulares:

- Medir el nivel de implementación de la perspectiva de género en el quehacer universitario, labores académicas, administrativas, culturales, deportivas y de extensión.
- Orientar y acompañar para la mejora continua en materia de igualdad de género.
- Contribuir a contar con espacios libres de violencia de género y que prevalezca la igualdad de género para la óptima adquisición de conocimiento, desarrollo de las capacidades, talento, habilidades y generación de valores en la comunidad universitaria.
- Visibilizar las buenas prácticas para el logro de la igualdad de género.

METODOLOGÍA

Para llegar a contar con el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género se requirió de pasar por varias etapas, para lograr la existencia de una propuesta que fuera completa, diera respuesta y solución a las necesidades planteadas.

I - Diseño de la primera propuesta.

- Observación: En marzo del 2020, en la UAdeC - como en muchas IES del país - se realizaron ejercicios de denuncia pública. Observamos la reacción de las alumnas que formaban parte de la colocación de tendederos, buzones y muros de denuncia quienes ejercían su derecho a la libre expresión para visibilizar el grave problema que las atravesaba. Durante la labor de acompañamiento percibimos su dolor, rabia e indignación al ver vulnerados sus derechos.

Aunque se ofreció activar el protocolo institucional, la desconfianza hacia las autoridades era determinante, derivado de que, en múltiples ocasiones, los agresores formaban parte de la estructura universitaria. Por ello, muchas preferían visibilizar las situaciones sin presentar una denuncia formal, lo que replicaba un patrón también observado en otras IES del país. (GACETA UAdeC, 2020).

- Detección del problema: Al sistematizar las papeletas (originales y/o fotografías), se identifica que las personas señaladas como agresoras eran parte de diferentes sectores tanto del interior como del exterior a la institución. Clasificamos, al exterior eran familiares, pseudo amistades, personas conocidas o no identificadas; al interior docentes, personal administrativo y directivo a cargo de diferentes áreas. No se contaba con una estrategia integral para evitar la reincidencia; las capacitaciones, la agenda de género y el protocolo existente evidentemente resultaban insuficientes.
- Análisis del problema: La violencia de género era susceptible de generarse desde cualquier área, sector o nivel jerárquico.
- Necesidad por resolver: Garantizar espacios seguros para todas las personas, especialmente para las universitarias con énfasis en las alumnas.
- Establecimiento de máxima: Transversalizar la perspectiva de género en el ámbito universitario.
- Reflexión para creación de estrategia: Las universitarias merecían desarrollar sus actividades con igualdad de oportunidades, seguras, libres y sin miedo.
- Construcción de propuesta: La estrategia debía incidir y operar de manera sistematizada con perspectiva de género, generando registros, supervisión, mediciones y planes de mejora, para ello se revisaron las disposiciones legales como son los tratados internacionales Convención para la Eliminación de la Discriminación contra la Mujer (CEDAW), Declaración y Plataforma de Acción de Beijing y Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (conocida como Belém do Para), la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General para la Educación Superior, Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (Cámara de Diputados, 2024) y la Ley General para la Igualdad entre Mujeres y Hombres. Se aplicó la experiencia habiendo estado a cargo de certificaciones de procesos administrativos y acreditaciones académicas además de procesos de auditoría y evaluación, había que recorrer los mismos rincones de las diferentes áreas y procesos, pero ahora aplicando la perspectiva de género. La primera propuesta se tituló Sistema de Gestión con Perspectiva de Género.
- Pilotaje del instrumento: Se aplicó el instrumento y se realizó entrevista de retroalimentación en escuelas y facultades de diferentes áreas de conocimiento la ingeniería, ciencias de la salud, económica administrativa y humanidades. Con el apoyo de la Fac. de Ciencias Biológicas, Fac. de Odontología, Escuela de Psicología, Fac. de Economía y Mercadotecnia y Fac. de Contaduría y Administración de la Unidad Laguna además de la Esc. de Medicina de Piedras Negras, Unidad Norte.
- Validación: Una vez que se tomaron en cuenta las recomendaciones se contó con la aprobación de las dependencias académicas participantes.

- Identificación de alianzas estratégicas: Para continuar y lograr el objetivo y a su vez evitar una evaluación endógena resultaba imprescindible la participación de instituciones académicas externas.
- Socialización de la propuesta. Se presentó el Sistema de Gestión con Perspectiva de Género, acudieron liderazgos de diferentes asociaciones académicas, civiles e instituciones gubernamentales.

II - Diseño del instrumento colectivo.

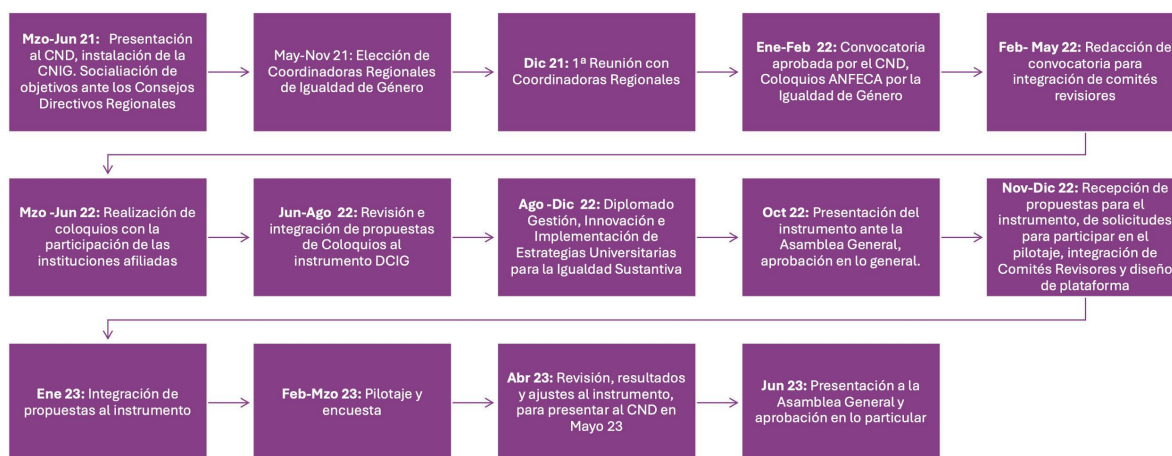
Mención especial, con profundo respeto y agradecimiento, requiere la Asociación de Facultades y Escuelas de Contaduría Pública (ANFECA), asociación noble y generosa, que tenía la claridad de la necesidad de un cambio cultural en materia de género. La suma de voluntades dio pauta al esfuerzo conjunto para trabajar y conseguir el objetivo, concretar un mecanismo por el que lográramos motivar, impulsar y reconocer las buenas prácticas que garantizaran la transversalidad de la perspectiva de género en las IES de México. Las instituciones afiliadas a la ANFECA, en términos generales, son la representación de las áreas de mayor población en las casas de estudio, por lo que el impacto desde este espacio representa acortar caminos para enviar el fuerte mensaje de la importancia de la acción que implementaríamos para que paulatinamente se extendiera a las instituciones completas. Distintivo es el nombre que aplica la ANFECA para otorgar insignias institucionales, por lo que el nombre propuesto para otorgar el reconocimiento sería Distintivo Igualdad de Género.

- Socialización de la problemática de género existente: La presentación se dirigió al Consejo Nacional Directivo (CND). La máxima autoridad nos invitó para liderar el proyecto nacional en marzo de 2021 y estar a cargo de la CNIG.
- Aprobación de proyecto general por parte de autoridades. Se presentó el proyecto general al CND y a los Consejos Regionales y se invitaba al trabajo conjunto, la respuesta fue positiva.
- Creación de grupos de trabajo: Con el apoyo del CND se crearon las Coordinaciones Regionales de Igualdad de Género (CRIG), se establecieron los requisitos y se eligió una Coordinadora por zona.
- Planeación de actividades: Se establecieron los elementos, narrativa, indicadores, metas y actividades de cumplimiento, así como el cronograma de actividades y planeación estratégica por medio de una Línea del tiempo sintética. Como todo plan tuvo adaptaciones acordes a las necesidades detectadas.
- Trabajo colectivo: El liderazgo ético, sensible, empático y voluntad institucional del Presidente Nacional Maestro Tomás Rubio y del Secretario General Lic. José Lino Rodríguez Sánchez fue esencial para concretar los resultados, el apoyo del CND y la responsabilidad de las CRIG lograron sumar a las instituciones para el trabajo conjunto

y concretar las participaciones necesarias para nutrir con todos los puntos de vista posibles.

- Capacitación y acompañamiento: Se ofrecieron conferencias y un diplomado al que se integraron 83 universidades.
- Retroalimentación y alianzas para pulir e integrar la propuesta: Por medio de siete coloquios se obtuvieron 91 trabajos de 35 universidades, aportando 553 propuestas, también tuvimos aportaciones libres de académicas y académicos que revisaron la propuesta y un pilotaje aplicado en 13 instituciones. La participación de la Federación Mexicana de Universitarias en la persona de la Dra. Nadima Simón Domínguez Profesora emérita de la Universidad Nacional Autónoma de México, fue fundamental para precisar el nombre del Distintivo al sugerir integrar la palabra Compromiso, dado que el cumplimiento de los lineamientos no garantizaría la presencia permanente de conductas justas, equitativas e igualitarias, la voluntad humana siempre tiene la última palabra, aún y con presencia de estándares de medición, acciones preventivas y correctivas.
- Acompañamiento y verificación periódica del cumplimiento de la planificación. Durante todo el proceso se contó con el acompañamiento permanente de las autoridades de la ANFECA y el equipo de la CNIG.

Línea del tiempo del Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género ANFECA
Planeación general y sintética
marzo de 2021 a junio de 2023



Fuente: Creación propia

- Socialización y Aprobación de la propuesta final: El 23 de junio de 2023 se presentó el resultado ante la Asamblea Nacional aprobando por unanimidad el instrumento para otorgar el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género.



Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Contaduría y Administración, Asamblea Nacional, Nuevo León. (2023). Aprobación por unanimidad, 23 de junio de 2023.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El paso siguiente era difundir, por vez primera, las convocatorias aprobadas por el CND, para obtener el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género y para integrar los Comités Evaluadores, se publicaron en septiembre de 2023. 28 las instituciones solicitaron su registro y 22 lograron el Distintivo como parte de la 1ª generación con 38 personas evaluadoras. Para la segunda generación se publicó en septiembre de 2024, con 17 instituciones registradas 15 obtuvieron el Distintivo evaluando 30 personas.

37 instituciones afiliadas han recibido el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género.

1ª Generación junio 2024

Universidad Autónoma de Baja California, Facultad de Ciencias Administrativas, Mexicali
Universidad Autónoma de Nuevo León, Facultad de Contaduría Pública y Administración
Universidad Iberoamericana, Departamento de Ciencias Económico Administrativas, Torreón
Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Contaduría y Administración, Unidad Laguna
Universidad Juárez del Estado de Durango, Facultad de Economía, Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de Aguascalientes, Centro de Ciencias Económicas y Administrativas
Universidad Autónoma de Zacatecas, Unidad Académica de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Facultad de Contaduría y Administración
Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes
Universidad de Guadalajara, División de Contaduría
Universidad Autónoma de Nayarit, Unidad Académica de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma del Estado de Morelos:
Facultad de Contaduría, Administración e Informática
Escuela de Estudios Superiores de Jojutla-Contaduría y Administración
Universidad Autónoma del Estado de México, Facultad de Contaduría y Administración

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Contaduría Pública
Tecnológico Nacional de México, Instituto Tecnológico de Cuautla
Universidad Tecnológica de Tabasco
Universidad Veracruzana: Facultad de Contaduría, Poza Rica Facultad de Contaduría y Administración, Coatzacoalcos Facultad de Administración, Veracruz
Universidad de Xalapa
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Contaduría y Administración

2ª Generación, junio 2025

Universidad Autónoma de Chihuahua, Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Contaduría y Administración
Universidad Autónoma de Coahuila, Facultad de Contaduría y Administración, Monclova, Unidad Norte
Universidad Tecnológica de Torreón
Instituto Tecnológico de Altamira
Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Contaduría y Administración
Instituto Tecnológico del Valle de Morelia
Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Superiores
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Facultad de Contaduría y Ciencias Administrativas
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Administración
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, División Académica de Ciencias Económico Administrativas
Universidad Veracruzana: Facultad de Contaduría y Administración Facultad de Negocios y Tecnologías Facultad de Contaduría y Negocios
Centro Universitario Incarnate Word

Aplicamos encuesta de opinión a las instituciones usuarias del instrumento, participaron 16 que recibieron el Distintivo.

1. ¿Cuáles fueron los principales hallazgos que encontró al aplicar el instrumento Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género?

Los avances en la normativa y en documentos estratégicos, pero se identificó la necesidad de más actividades para implementación como un plan de mejora, diagnósticos, difusión,

capacitación, sensibilización para labores de cuidado, trabajo doméstico, de resignificación de las masculinidades, la integración de la perspectiva de género en los planes y programas de estudio, en los procesos administrativos y en los mecanismos de denuncia además de la existencia de resistencias.

2. ¿Requeriste de implementar algún cambio o ajuste administrativo y/o académico para dar respuesta al instrumento para obtener el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género?

El 75% reconoce que realizó cambios: en planes y programas de estudio, capacitación permanente, fortalecimiento de la Unidad de Género, en áreas académicas y administrativas, para seguimiento y medición, vinculación con las familias, creación de Comité Institucional, de buzón de sugerencias, del protocolo de actuación para casos de violencia, fortalecimiento del mecanismo de denuncia, estrategias para abatir las brechas de género y para fortalecer la perspectiva de género, entre otras.

3. ¿Modificaron procesos, políticas o prácticas para responder al instrumento del Distintivo?

El 75% reconocen que Sí. Reformaron normativa, implementaron políticas y acciones para transversalizar la perspectiva de género, vincularse entre dependencias, el ajuste en los planes y programas de estudio, capacitaciones, sensibilización, diagnósticos, evaluación docente con perspectiva de género, planificación, registro, creación de la Unidad de Género, para erradicar la violencia de género, actualización de procedimientos, impulso al talento femenino y la aplicación del lenguaje incluyente.

4. ¿Qué aprendizajes ha reforzado su institución a partir de esta experiencia y la importancia transversalizar la perspectiva de género?

El 100% de las instituciones expresa profundos aprendizajes, como la importancia de contar con normativa actualizada para desarrollar, el aplicar las medidas tendientes a lograr la transversalidad de la perspectiva de género e implementar lo indicado en el instrumento del Distintivo, no por requisito, sino para constituirse como comunidades justas, responsables y críticas ante los desafíos existentes.

5. Enumere los beneficios logrados a partir de participar en el proceso y obtener el Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género.

Ayuda a sistematizar

Articulación con actores y áreas clave.

Compromiso y voluntad política para la igualdad de género.

Decisión de transformación para la comunidad universitaria y la sociedad.

Identificación de áreas de oportunidad.

Atención para senderos seguros.

Acciones para universitarias que lactan.

Actualización de la normativa.

Capacitaciones para derribar paradigmas.

Sensibilización para la igualdad de género.

Medición y seguimiento a la transversalidad de la perspectiva de género.

Procesos, políticas, protocolos y estructuras con perspectiva de género.

Prevención y atención a casos de violencia.

Mejora del clima organizacional.

Identificación de violencias cotidianas.

Impulso al empoderamiento y al liderazgo femenino, reducción de brechas salariales, acciones para la paridad y la resignificación de masculinidades.

Cultura organizacional inclusiva.

Actualización académica y curricular.

Impacto social positivo.

Visibilidad de las buenas prácticas.

Fomento de pensamiento crítico-responsable para la sostenibilidad.

6. Retos que identifica para contar con transversalidad de la perspectiva de género en el ámbito universitario.

Falta de indicadores.

Resistencia al cambio.

Capacitación y sensibilización.

Integración de la perspectiva de género en la currícula.

Investigación con perspectiva de género.

7. ¿Considera que el instrumento aplicado para obtener el Distintivo brinda orientación para transversalizar la Perspectiva de Género?

100% reconoce que le aporta

8. ¿Considera al Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género como un hilo conductor para el logro de la Igualdad Sustantiva?

El 100% reconoce que sí.

9. ¿Considera que las categorías incluidas en el instrumento le permiten analizar plenamente con Perspectiva de Género el quehacer administrativo y académico en la institución?

El 100% respondió que sí.

10. ¿Tiene algún comentario que adicionalmente desee compartirnos?

Agradecen la oportunidad de ser parte de este proyecto. En uno de los comentarios se lee: *“El proceso del Distintivo nos permitió descubrir áreas de mejora que no habíamos detec-*

tado antes, y nos confirmó que el compromiso de la dirección es clave para lograr cambios reales. Aunque enfrentamos resistencias iniciales, logramos convertir la igualdad de género en un tema relevante para todos, vinculándolo con beneficios tangibles como mejor clima laboral y mayor innovación. Entendimos que este no es un proyecto con fecha de cierre, sino un camino continuo que requiere seguimiento constante. Por eso, hoy tenemos mecanismos para medir avances y ajustar estrategias.”

CONCLUSIONES

La experiencia de implementación del Distintivo Compromiso para la Igualdad de Género representa un paso significativo hacia la institucionalización de la perspectiva de género en la educación superior. La transversalización de la perspectiva de género no puede depender exclusivamente de esfuerzos aislados o individuales, sino que requiere mecanismos institucionales sólidos, normativos y operativos.

Los resultados alcanzados permiten afirmar que existen capacidades, voluntades y condiciones que favorecen la construcción de entornos universitarios más igualitarios, seguros e inclusivos. Podemos contar con **Espacios Violeta** para re culturizar y lograr una sociedad equitativa, justa, libre, responsable, íntegra, comprometida, honesta, respetuosa y solidaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2024). *Ley General de Acceso a las Mujeres a una Vida Libre de Violencia*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAM-VLV.pdf>
- Gaceta UAdeC. (2020) *Pandemia de Género*. (Época Seis-Núm. 10, abril) 2020. pp 5-7. <https://www2.uadec.mx/pub/GacetaUAdeC/2020/Abril2020.pdf>
- Galeana, P. (2024). Protocolo de atención a la denuncia pública. (pp. 37-60). <https://femumex.org/wp-content/uploads/2024/09/Violencia-contra-las-mujeres-2030-R.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Violencia contra las Mujeres en México. Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/endireh/2021/doc/endireh2021_presentacion_ejecutiva.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (UNESCO). (2022). *Un punto de inflexión: por qué debemos transformar la educación ahora*. <https://www.unesco.org/es/articles/un-punto-de-inflexion-por-que-debemos-transformar-la-educacion-ahora>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD Organización Mundial de la Salud. (s.f.) Violencia contra las mujeres.

<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-women>

ONU MUJERES (2024a) América Latina y el Caribe. *Las huellas de los feminicidios en CDMX.*

<https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2024/03/las-huellas-de-los-feminicidios-en-cdmx>

ONU MUJERES. (2024b) *Cada diez minutos una mujer o niña muere a manos de su pareja o miembro de la familia.* [Comunicado de prensa].

<https://www.unwomen.org/es/noticias/comunicado-de-prensa/2024/11/cada-diez-minutos-una-mujer-o-nina-muere-a-manos-de-su-pareja-u-otro-miembro-de-la-familia>

Red Nacional de Refugios. (2025). *La lucha continúa: aumento de casos de violencia contra las mujeres y la demanda de refugios en 2024.*

<https://rednacionalderefugios.org.mx/destacada/la-lucha-continua-aumento-de-casos-de-violencia-contras-las-mujeres-y-la-demanda-de-refugios-en-2024/>

DOCENCIA Y DESIGUALDAD: EL DESAFÍO DE REVALORIZAR A LAS MAESTRAS

Clave del trabajo: IV_137

Marcela Zúñiga Moreno ^{1*}

Rocío Isabel Ramos Jaubert ²

Marta Nieves Espericueta Medina³

^{1,2,3}Universidad autónoma de Coahuila, Saltillo Coahuila de Zaragoza, México.

*correo electrónico: mnieves@uadec.edu.mx

RESUMEN

En este estudio, se analiza la feminización histórica de la docencia y cómo ha contribuido a la subvaloración profesional de las maestras. Con base en Bourdieu (1998) y Freire (1970), se plantea la educación como espacio tanto de reproducción de desigualdades como de transformación social. La metodología incluye una revisión crítica de literatura sociológica y pedagógica, así como reflexiones sobre discursos y experiencias actuales. Los resultados muestran que, aunque las mujeres predominan en educación básica, enfrentan discriminación salarial, dificultad de acceso a liderazgo y una pedagogía que deshumaniza su labor. El modelo educativo vigente mercantiliza la enseñanza, debilitando su dimensión ética. Bourdieu señala cómo la escuela reproduce jerarquías sociales y de género; Freire enfatiza la necesidad de recuperar una educación humanizadora. La conclusión subraya la urgencia de reconocer el papel ético e intelectual de la mujer docente y propone líneas de investigación enfocadas en transformar las estructuras educativas para una mayor equidad.

ABSTRACT

This research analyzes the historical feminization of teaching and how it has contributed to the professional undervaluation of female teachers. Based on Bourdieu (1998) and Freire (1970), education is considered as a space for both the reproduction of inequalities and social transformation. The methodology includes a critical review of sociological and pedagogical literature, as well as reflections on current discourses and experiences. The results show that, although women predominate in basic education, they face wage discrimination, difficulty in accessing leadership and a pedagogy that dehumanizes their work. The current educational model commodifies teaching, weakening its ethical dimension. Bour-

dieu points out how the school reproduces social and gender hierarchies; Freire emphasizes the need to recover a humanizing education. The conclusion underscores the urgency of recognizing the ethical and intellectual role of women teachers and proposes lines of research focused on transforming educational structures for greater equity.

PALABRAS CLAVE:

Docencia¹, Género², Desarrollo Humano³.

KEYWORDS:

Teaching¹, Gender², Human Development³.

INTRODUCCIÓN

El valor de una mujer es un tema que, durante el transcurso de la vida social ha sido un tema objeto de reflexión, debate y cuestionamientos. A pesar de que han existido avances significativos a nivel global logrando en términos que la igualdad de género implica que las mujeres cuenten con los mismos derechos, oportunidades y el mismo respeto que los hombres. Aún existen desafíos y barreras que limitan el valor y potencial de la mujer. Desde una perspectiva social, el valor de la mujer se ha visto afectado por una serie de factores, ya sea estéticos, culturales, económicos y hasta políticos que han determinado su papel y rol en la sociedad. Desde la infancia, las niñas son guiadas para cumplir con expectativas específicas en cuanto a su apariencia, comportamiento y aspiraciones. Esto puede limitar su capacidad para desarrollar sus habilidades y alcanzar su máximo esplendor. Además, existen factores violentos en cuestión de género como la discriminación que afectan a mujeres en todo el mundo, las limitaciones en la educación, salud, información y oportunidades económicas también son una barrera que se requiere profundizar y cómo a pesar de eso la mujer juega un papel fundamental en la sociedad, haciendo grandes contribuciones en diversas áreas del saber.

El papel que juega en el ámbito educativo, si bien históricamente la enseñanza ha estado regida por hombres a partir de la necesidad de más maestros se dio la idea de que las mujeres eran más aptas para enseñar sobre todo niveles educativos inferiores por la supuesta naturaleza maternal que según la sociedad nos asigna si bien se permitió la inclusión de las mujeres en el ámbito educativo también reforzó estereotipos que aún existen.

Pestaña (2004), menciona que Bourdieu (1998) en su obra La dominación masculina, explica como los sistemas educativos han sido espacios en donde también se produce la desigualdad, para este autor, la escuela no solo imparte el conocimiento también inculca normas que muchas veces también refuerza la división de género. Se podría decir bien que la feminización de la docencia se ve como extensión que refuerza los roles tradicionales de la mujer

en la familia lo que dificulta el reconocimiento de su trabajo. El valor de una maestra no solo radica en la transmisión de conocimientos también en la formación de valores, crecimiento de pensamiento crítico, y hasta la promoción de la justicia social. También es una profesional que se dedica a inspirar y motivar a sus alumnos con dedicación y paciencia son fundamentales en el desarrollo integro de todas las personas sobre todo en los niños y jóvenes que finalmente terminan siendo el futuro de toda una sociedad (Dukuen, 2011).

Un aspecto fundamental es la ética que tiene una maestra que enfrenta diferentes desafíos en su práctica diaria desde asegurar una educación justa para todos hasta enfrentar y prevenir situaciones de violencia de género dentro del entorno escolar (Acosta Martín, 2014). Desde otra perspectiva, la educación se puede convertir en un espacio donde surgen ideas que impulsan el cambio y cuestionan las diferencias. En lugar de transmitir conocimientos de manera autoritaria, el acto de enseñar podría ser una experiencia compartida, en la que tanto quien enseña como quien aprende reflexionan juntos sobre su entorno. En este contexto, las maestras, que conviven cotidianamente con sus estudiantes, tienen la posibilidad de sembrar inquietudes, de motivar el pensamiento crítico y de acompañar procesos que despierten una nueva forma de ver el mundo, más consciente y comprometida con la justicia. Sin embargo, aunque las mujeres son mayoría en las aulas de educación básica, su participación va disminuyendo conforme se avanza hacia niveles más altos del sistema educativo y, sobre todo, en puestos de decisión. Esta desigualdad ha sido objeto de numerosos análisis dentro del campo de la sociología de la educación (Yacine, 2017).

Bourdieu explica que la reproducción de las estructuras de poder impide que las mujeres accedan a espacios de mayor prestigio dentro del ámbito educativo. La docencia en niveles básicos es vista como una extensión de la labor de crianza, mientras que los puestos de dirección o la docencia universitaria siguen dominados por hombres, agregando los estilos de vida del capital simbólico (Alonso, 2005).

Esta paradoja es una de las grandes contradicciones del sistema educativo: aunque las mujeres son las principales encargadas de formar a las nuevas generaciones, su reconocimiento y remuneración no se equiparan con la importancia de su labor. En muchos países, los salarios en la educación básica son considerablemente más bajos que en otros sectores, lo que perpetúa la idea de que el trabajo de las maestras es una “vocación” más que una profesión. Esta idea romántica del sacrificio y la entrega invisibiliza la necesidad de mejores condiciones laborales y mayor reconocimiento profesional.

Otro aspecto que merece atención es la carga emocional que enfrentan las maestras. La enseñanza implica un alto nivel de implicación afectiva, ya que los docentes no solo instruyen, sino que también acompañan, apoyan y, en muchas ocasiones, suplen carencias afectivas de los estudiantes. Esta labor emocional, muchas veces no reconocida, es otro ejemplo de la desigualdad de género en la profesión.

El lugar que ocupa la mujer dentro del ámbito educativo revela muchas de las tensiones que aún existen entre género y trabajo. A lo largo del tiempo, las maestras han sido fundamentales para construir comunidades más justas e incluyentes, pero su trabajo no siempre ha recibido el valor que merece. Parte de esto se debe a que los sistemas educativos aún arrastran desigualdades profundas que se siguen replicando sin cuestionamiento parte de la sociología de la dominación (París Pombo, 2012).

Se busca es visibilizar cómo la labor docente ha estado ligada históricamente a lo femenino, lo que refuerza estereotipos que asocian la actividad de enseñar con cuidar. Sin embargo, no hay que olvidar que más que una extensión de estos roles, la mujer que enseña es la figura que implica el cambio social. Por ello, se necesita repensar su papel desde una perspectiva dónde se combine el reconocimiento profesional con una justicia simbólica, y su aportación deje de ser invisible y se valore en toda su dimensión.

METODOLOGÍA

En cuanto al diseño de la investigación, esta investigación adopta un enfoque cualitativo, con un diseño descriptivo y analítico, orientado a explorar y comprender las representaciones sociales y culturales de la mujer docente a través del discurso. El método principal es el análisis de contenido aplicado a un corpus seleccionado cuidadosamente para identificar patrones, símbolos y significados asociados a la figura de la mujer en el ámbito educativo.

El corpus de análisis está compuesto por un conjunto de materiales que incluyen: textos académicos, que abordan o muestran la imagen de la mujer docente. La selección de estos materiales se hizo con base en criterios de relevancia, antecedentes, actualidad y diversidad de perspectivas para obtener una visión integral del tema.

En cuanto al procedimiento, el análisis se llevó a cabo en varias etapas:

Recolección y organización del corpus: Se recopilaron y clasificaron los materiales según su tipo y origen.

Codificación inicial: Se identificaron unidades de significado relevantes en los textos, como referencias a roles, estereotipos, discursos de poder, reconocimiento y condiciones laborales.

Categorías temáticas: A partir de la codificación, se definieron las categorías temáticas que permitieron agrupar los elementos comunes y contrastantes que están presentes en el corpus.

Interpretación y análisis crítico: Para ello se analizaron las categorías en diálogo con teorías sobre género, educación y poder, ello, con el fin de entender cómo se construye y se reproduce la imagen de la mujer docente, así como sus implicaciones sociales y el impacto que tiene en la formación del tipo de hombre.

Referente a las herramientas y técnicas, se utilizó el enfoque de análisis de contenido cualitativo, aplicando la codificación manual apoyada con software especializado para gestión de datos cualitativos (como NVivo o Atlas.ti). asimismo, se empleó un análisis semiótico para interpretar signos, símbolos y significados visuales en relación con los discursos dominantes sobre la mujer docente.

En cuanto a las consideraciones éticas, la investigación respetó los principios éticos de confidencialidad y respeto a las fuentes, garantizando el uso adecuado de los materiales y la interpretación responsable de los datos. Al tratarse de fuentes públicas, se hizo énfasis en la contextualización crítica y no en la identificación individual.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tanto Freire como Bourdieu han ofrecido aspectos considerados esenciales para comprender el complejo papel de la educación. Por un lado, nos advierten que puede actuar como un canal que llega a reproducir las desigualdades existentes, pero, por otro lado, reconocen que cuenta con un potencial transformador cuando se utiliza con un sentido crítico. Desde este contexto, ser maestra no se trata solamente de enseñar contenidos: implica que la mujer tome una postura activa de cara a la realidad, involucra cuestionarla, y acompañar procesos que permitan el cambio y además permita abrir caminos para otros. Por esta razón, es apremiante no perder de vista el trabajo docente y verlo con otros ojos, reconocerlo con esa justicia que asegure las condiciones que realmente promueven la equidad en el sistema educativo. No solo se trata solo de una demanda desde el punto de vista de las mujeres que están en el aula, sino de un compromiso que debe asumir toda la sociedad con responsabilidad. Si se sigue desvalorizando su labor, se estará contribuyendo a que esas desigualdades que se dice que combatimos, se sigan reproduciendo siempre (Prieto Vergara, 2024).

Sin embargo, desde una óptica más presente, Prieto Vergara (2024) señala que la educación se ha transformado en el campo de disputa donde se define, de manera desigual, quién puede llegar a acceder a un futuro digno. La escuela, lejos de ser solo el espacio para aprender, se ha transformado en el filtro que puede limitar, obstaculizar o posibilitar oportunidades. En esta lógica apresurada, el aprendizaje ha perdido esa perspectiva de profundidad, densidad y amplitud: ya no importa si no comprende, solo es cumplir. Se exige una productividad constante, además con resultados inmediatos, pero con eficiencia vacía de sentido. Esta premura por indicar rendimiento ha deshumanizado ese proceso de enseñar y de aprender, deja de lado lo que debería ser el centro del aprendizaje en la persona, como: la reflexión, el pensar crítico y sobre todo el crecimiento personal aunado a expectativas de mejora en su propia vida. El riesgo existente, es que la educación se torne un acto automático, sin alma y sin propósito, y cada vez se aleje de las necesidades reales de las personas.

Ante esta realidad, también se ha transfigurado lo que se espera de aquellos quienes educan. El rol docente ya no se limita a dar clases: ahora se espera que investigue, publique, participe en congresos, diseñe proyectos, gestione fondos, llene informes interminables, atienda correos y se siente en reuniones que no terminan. La figura del maestro o la maestra se ha visto absorbida por un sinfín de demandas administrativas y productivas que sobrepasan por completo el tiempo y el sentido de su vocación. Todo esto reduce el acto de aprender a una mera gestión del comportamiento, a una rutina funcional donde cada espacio se convierte en una tarea más que cumplir. La administración del conocimiento obedece a un criterio de productividad que pretende adaptarlo todo, incluso el aprendizaje, a una lógica de eficacia (Puiggrós, 2024).

Sin embargo, Garcés propone una visión distinta. Para ella, aprender ocurre en relación con el mundo que compartimos: con otras personas, con los objetos, con el entorno. Es en este contacto donde adquirimos comprensión, pero también desde donde podemos romper los límites de lo aprendido. Aprender es, en el fondo, una forma de lanzarse, de atreverse a mirar el mundo desde otro lugar. Por eso, propone recuperar la figura del “aprendiz”, no como un simple rol social, sino como una forma de pensar la educación de manera más profunda. En sus palabras (2013), el aprendiz no es solo un estudiante ni se trata únicamente de poner al alumnado en el centro, sino de adoptar una nueva mirada, una perspectiva distinta desde la cual repensar todo el proceso educativo.

Nos hemos cuestionado y reflexionado sobre los retos que enfrenta la mujer en ese papel como docente. Esa imagen de la maestra no puede seguir reduciéndose al reflejo de los arcaicos roles de cuidado. Ser maestra va más que solo enseñar: es una tarea que demanda compromiso con los demás, e implica el pensar crítico de forma constante y además simboliza una gran responsabilidad social con la comunidad. No obstante, aunque la mayoría del personal docente en las escuelas se está conformado por mujeres, se siguen enfrentando a desigualdades evidentes, como: sus salarios bajos, la falta de reconocimiento y la escasa representación en espacios donde se llegan a tomar decisiones importantes. Esto deja en claro que, se requiere repensar el lugar que ocupan en un sistema educativo, no desde una visión romántica de sacrificio, sino desde esa perspectiva de justicia que valore el trabajo con respeto y seriedad profesional.

Desde la mirada del sociólogo Bourdieu, las escuelas no solo enseñan contenidos, también reflejan y refuerzan las estructuras sociales. En ese escenario, el trabajo de las mujeres docentes se ve atrapado en una contradicción evidente: son fundamentales para que la educación funcione y para sostener la vida en común, pero su labor no se reconoce como debería. Se considera imprescindible, pero sigue estando poco valorada y mal posicionada dentro de la jerarquía educativa. Esta contradicción revela cómo el trabajo de las maestras ha sido históricamente desvalorizado, a pesar de ser pieza clave en la construcción de futuros no solo más

equitativos, sino del éxito de las personas. Así, las maestras ocupan un lugar central en la formación de futuras generaciones, pero su aporte se desvaloriza dentro de una estructura que continúa reproduciendo jerarquías sociales. En contraste, Marina Garcés propone una pedagogía crítica frente a la llamada “pedagogía extractivista”, la cual deshumaniza la enseñanza al convertirla en un sistema basado en la eficiencia, la competitividad y el rendimiento. Esta crítica moderna pone en evidencia que no basta con incluir mujeres en el sistema educativo, sino que es necesario transformar el sistema mismo para que el aprendizaje recupere su dimensión ética, emocional y colectiva.

La mujer maestra por tanto enfrenta una lucha doble: contra la desigualdad de género y contra un modelo educativo que muchas veces la instrumentaliza. En este sentido, no solo enseña, sino que resiste, cuestiona y reconstruye el sentido mismo de educar. Reconocer su papel transformador implica también repensar qué tipo de educación queremos: una que prepare para competir o una que forme para convivir, reflexionar y liberar.

Eje temático	Síntesis
Educación: ¿reproduce o transforma?	Freire y Bourdieu advierten que la educación pudiera reforzar las desigualdades si no se asume con un sentido crítico. Pero reconocen el potencial transformador cuando se usa para cuestionar y para abrir caminos hacia el cambio.
Ser maestra: más allá de enseñar	Ser docente, en especial mujer, no es solo transmitir conocimientos, sino tomar una actitud activa frente a la realidad. Implica compromiso, responsabilidad, pensamiento crítico y acompañamiento en procesos de transformación.
Reconocimiento del trabajo docente	A pesar de que la mayoría del magisterio está compuesto por las mujeres, su labor sigue siendo deficientemente pagada, es poco reconocida y es excluida de espacios de decisión. Es urgente valorar su trabajo desde la justicia, y no solo desde el sacrificio de la vocación.
Desigualdad en el aula	La escuela ya no es solamente un lugar para aprender, sino que es un filtro social. Prieto Vergara denuncia que el aprendizaje se ha vuelto superficial, enfocado solo en cumplir y producir, sin dar espacio a la reflexión ni al crecimiento personal.
Exigencias al personal docente	Hoy, se espera que el o la docente haga y pueda hacer de todo: investigar, gestionar, publicar, responder correos, acudir a reuniones... todo ello, desvirtúa el sentido original de educar y reduce su tarea a la rutina administrativa.
Propuesta de Garcés: reaprender a aprender	Marina Garcés propone que se debe rescatar la figura del “aprendiz” como alguien que se atreve a mirar el mundo desde otra perspectiva. Aprender al final es, un acto profundo, además relacional y muy transformador, no solo una tarea más por cumplir.
Bourdieu: la escuela como espejo social	Las escuelas reproducen las estructuras sociales al final del día. Las maestras son esenciales para la educación, pero sus aportes se invisibilizan dentro de una jerarquía que sigue privilegiando otro tipo de roles.
Doble lucha de la mujer docente	La maestra enfrenta dos batallas: la primera es contra la desigualdad de género y la segunda contra un modelo educativo que la instrumentaliza. Su labor si es la de enseñar, pero también implica las actividades de resistir, cuestionar y construir una educación más humana y más liberadora.

CONCLUSIONES

La figura de la mujer docente representa mucho más que una profesional del aula: es una agente de cambio, una constructora de valores, y una defensora cotidiana de la justicia social. No obstante, su labor ha sido históricamente invisibilizada y subvalorada dentro de un sistema que continúa reproduciendo estereotipos de género y dinámicas de poder desiguales. La pedagogía actual, centrada en el rendimiento y la eficacia, no solo ignora las necesidades humanas del aprendizaje, sino que agudiza la precarización del rol docente, afectando particularmente a las mujeres.

Para avanzar hacia una sociedad más equitativa, es imprescindible reivindicar el papel de la maestra como figura ética y transformadora, reconociendo el valor de su trabajo no como una extensión de lo maternal, sino como un trabajo clave para imaginar y hacer posible una sociedad más equitativa. Solo a través de una educación verdaderamente humana que reconozca, valore y escuche podremos romper con las estructuras que hoy limitan el potencial de quienes educan, y, por ende, el de toda la sociedad.

En cuanto a propuesta se debe enfatizar que:

Se debe reconocer a la mujer docente como pieza clave en la transformación social, lo cual será no solo un acto de justicia sino de visión a futuro.

Su labor no se debe seguir siendo vista como un “deber natural” o de vocación, sino como un trabajo profesional con profundo impacto colectivo, en la formación del tipo de hombre que la nación requiere.

Romper con los estereotipos de género en la educación implicará la transformación de las estructuras que la sostienen.

Reivindicar su papel es tanto como dignificar el sentido mismo de educar.

Solo así se puede construir una escuela más humana, más justa y capaz de responder a los desafíos del presente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta Martín, L. (2014). *Violencia simbólica: una estimación crítico-feminista del pensamiento de Pierre Bourdieu*. Universidad de La Laguna, Servicio de Publicaciones.
- Alonso, L. E. (2005). El estructuralismo genético y los estilos de vida: consumo, distinción y capital simbólico en la obra de Pierre Bourdieu. *Universidad de Navarra, Publicaciones y Recursos de Sociología y Áreas Afines*, 1-39.
- Dukuen, J. P. (2011). Temporalidad, habitus y violencia simbólica: génesis de una teoría de la dominación en la obra de Bourdieu.
- Garcés, M. (2013). Un mundo común. Recuperado en: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/3050480>

- París Pombo, M. D. (2012). La fabricación de armas para una revolución simbólica: Pierre Bourdieu y la sociología de la dominación. *Sociológica (México)*, 27(77), 7-34.
- Pestaña, J. L. M. (2004). Cuerpo, género y clase en Pierre Bourdieu. *Pierre Bourdieu: las herramientas del sociólogo*, 279, 143.
- Prieto Vergara, I. (2024). La influencia del modelo económico capitalista en el sistema educativo. Yacine, T. (2017). Dominación real o simbólica: nueva revisión de La Domination masculine. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, 3(6), 159-183.
- Puiggrós, A. (2024). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Siglo XXI Editores.

AUTOPERCEPCIÓN DEL CUIDADO HUMANÍSTICO OTORGADO POR PROFESIONALES DE ENFERMERÍA DE UN HOSPITAL DE SEGUNDO NIVEL

Clave del trabajo: V_142

Bañuelos Martínez Karen Andrea¹

Castillo Flores Ana Cristina^{2*}

Mondragón Velásquez Vanessa³

Olguín González Amanda Viviana⁴

Universidad Autónoma de Querétaro, San Juan del Río, Querétaro ^{1,2,3,4}

correo electrónico: malapraxisenfermeras@gmail.com, castillo.flores.anac@gmail.com

RESUMEN

Introducción: La autopercepción del cuidado humanístico se entiende como “conjunto de conceptos que un enfermero tiene sobre su comprensión e interés en las acciones que realiza por la salud y recuperación del paciente, que impacta de manera directa en la calidad del cuidado que proporcionan.” **Objetivo general:** Identificar la autopercepción del cuidado humanístico otorgado por profesionales de enfermería en un hospital de segundo nivel. **Metodología:** tipo cuantitativa, descriptiva y de diseño transversal. **Muestra:** 110 profesionales de enfermería, se propone aplicar el instrumento Caring Behaviors Assessment (versión española). **Resultados:** se espera obtener que el (70%) responde a una autopercepción baja del cuidado humanístico otorgado y el resto una autopercepción media. **Conclusión:** La autopercepción del comportamiento del cuidado humanístico otorgado por enfermería cumple un papel importante, se busca demostrar la necesidad de incluir la teoría del cuidado humano de Jean Watson, elevando la calidad, implementando acciones de mejora en la atención del paciente.

ABSTRACT

Introduction: Self-perception of humanistic care is understood as “a set of concepts that a nurse has about their understanding and interest in the actions they take for the health and recovery of the patient, which directly impacts the quality of care they provide.” **General objective:** To identify the self-perception of humanistic care provided by nursing professionals in a second-level hospital. **Methodology:** quantitative, descriptive, and

*cross-sectional design. **Sample:** 110 nursing professionals, it is proposed to apply the Caring Behaviors Assessment instrument (Spanish version). **Results:** it is expected to obtain that (70%) respond to a low self-perception of the humanistic care provided and the rest a medium self-perception. **Conclusion:** The self-perception of the behavior of humanistic care provided by nursing plays an important role, the aim is to demonstrate the need to include Jean Watson's theory of humanistic care, raising quality, implementing improvement actions in patient care.*

PALABRAS CLAVE:

Profesional de enfermería¹, autopercepción², cuidado humanístico³

KEYWORDS:

Nursing professional¹, self-perception², humanistic care³

INTRODUCCIÓN

Según Watson, cuidar es un proceso que se manifiesta en la práctica interpersonal y cuyo fin es promover la salud y el crecimiento de las personas, para lo que se requiere compromiso moral y voluntad para el cuidado. (Castellón, A. D. 2023). En este contexto, Jean Watson (2009) subraya la importancia de rescatar los aspectos humanos, espirituales y transpersonales en la práctica de la enfermería, especialmente ante el riesgo de deshumanización causado por la reestructuración administrativa de los sistemas de salud.

Watson enfatiza que los cuidados holísticos, que promueven el humanismo, la salud y la calidad de vida, son esenciales y sólo resultan efectivos si se practican de forma interpersonal, lo que contribuye a la sensibilización de los profesionales de enfermería hacia los aspectos más humanos de su labor.

Este protocolo busca identificar la percepción de los profesionales de enfermería acerca de la importancia del cuidado humanístico que brindan a los pacientes adultos de los servicios de Cirugía, Medicina Interna, Ginecología y Observación Regular.

Para evaluar estos comportamientos, se utilizará el instrumento Caring Behaviors Assessment de Cronin y Harrison (1988), traducido al español y validado en el contexto mexicano por Morales-Castillo et al. (2016). Este instrumento tiene como objetivo determinar la capacidad percibida por los profesionales de enfermería para expresar comportamientos de cuidado en la práctica y enseñanza, contemplando la teoría del cuidado humano de Jean Watson

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrollará bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo y con un diseño transversal. Esta metodología es adecuada para identificar y describir, en un

momento determinado, la autopercepción del cuidado humanístico otorgado por profesionales de enfermería en un hospital de segundo nivel.

El estudio será de tipo descriptivo, ya que busca detallar las características de la autopercepción del cuidado humanístico sin intervenir en las variables observadas. El diseño transversal permitirá recolectar los datos en un único momento temporal, brindando una visión puntual de la percepción del personal de enfermería en relación con sus prácticas humanísticas.

Población y muestra

La población estará conformada por profesionales de enfermería adscritos al Hospital General de Zona No. 3 del IMSS, ubicado en San Juan del Río, Querétaro, considerado como hospital de segundo nivel. La muestra estará integrada por 110 profesionales de enfermería, seleccionados mediante un muestreo aleatorio simple, lo cual garantiza que cada integrante de la población tenga la misma probabilidad de ser elegido (Figura 4).

Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos se empleará el instrumento Caring Behaviors Assessment en su versión en español, el cual evalúa la percepción del cuidado humanístico en la práctica de enfermería. El cuestionario está compuesto por 63 ítems con una escala de respuesta tipo Likert (Figura 3). Además, se utilizará una cedula de datos sociodemográficos (Figura 2)

Previo a su aplicación, se solicitará el consentimiento informado a cada participante, garantizando el anonimato, la confidencialidad de los datos y la voluntariedad de su participación (Figura 1).

Recolección de datos

La aplicación del instrumento se llevará a cabo en las instalaciones del hospital, específicamente en el auditorio, previa gestión con la institución. Se asegurará que el espacio cuente con condiciones adecuadas de iluminación, ventilación y privacidad. Se explicará a los participantes la finalidad del estudio, el contenido del consentimiento informado y las instrucciones para responder el cuestionario, cuyo tiempo estimado de respuesta es de 30 minutos.

Análisis de datos

Una vez recolectada la información, las respuestas serán codificadas numéricamente y registradas en una base de datos mediante Microsoft Excel. Posteriormente, los datos serán procesados y analizados con el software SPSS v.26, utilizando estadística descriptiva (frecuencias,

porcentajes, medias, desviaciones estándar) para interpretar los resultados en función del objetivo del estudio.

Consideraciones éticas

Esta investigación se clasificará como de riesgo mínimo, conforme a lo establecido en el Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación. El protocolo será sometido a evaluación y aprobación por parte del Comité de Investigación y el Comité de Bioética de la Facultad de Enfermería, Campus San Juan del Río. Solo con ambas aprobaciones se gestionará la autorización institucional ante el Hospital General de Zona No. 3 del IMSS. Se respetarán en todo momento los principios éticos de la investigación: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agramonte, A., Melón, R., y Peña, A. (2005). Propuesta de guía metodológica para la formación de valores en los estudiantes de enfermería. *Revista cubana de enfermería. Revista Cubana enfermería* V.21 N.2 Ciudad de la Habana Mayo- ago. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192005000200007&script=sci_arttext&tlng=pt
- Albores, L., Márquez, Ma., y Estañol, B. (2003). ¿QUÉ ES EL TEMPERAMENTO? EL RETORNO DE UN CONCEPTO ANCESTRAL. *Mediagraphic salud mental*, Vol. 26, No. 3.
- Bassetto, G. (s.f.). Necesidades básicas del ser humano y su satisfacción a través de la cultura.
- Bautista, L., Parra, E., Arias, K., et al. (2015). Percepción de los comportamientos de cuidado humanizado en los usuarios hospitalizados en una institución de salud de 3° y 4° nivel de atención. *Rev. cienc. ciudad.* 12(1): 105-118.
- Becerril, L. (2016). *EL HUMANISMO EN LA FORMACIÓN y PRÁCTICA DE ENFERMERÍA: UNA ESPERANZA TRANSFORMADORA*.
<https://www.scielo.br/j/tce/a/8TXjmtJZkJNkhLDctBPS46x/?lang=es>
- Bullich, M., Miralles, B., Torres, et al. (2016). Evaluación del ambiente de trabajo de las enfermeras en las unidades sociosanitarias de atención intermedia de Cataluña. *Revista Española de Geriatria y Gerontología*, 51(6), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.regg.2015.10.009>
- Castellón, A. D. (2023). Cuidado humanizado de enfermería / *Humanized nursing care. Horizonte de Enfermería*, 34(2), 172–175. https://doi.org/10.7764/Horiz_Enferm.34.2.172-175
- Canales, V., Valenzuela, S., y Paravic, K. (2018). Condiciones de trabajo de los profesionales de enfermería en Chile. *Enfermería Universitaria*. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2016.05.004>
- Ceballos, V., y Ramos, V. (2018). Cuidado humanizado y riesgos psicosociales: una relación percibida por profesionales de enfermería en Chile. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 7(1). <https://doi.org/10.22235/ech.v7i1.1537>

- Coffré, A., Triviño, A., Alvarado, C., et al. (2021). Autoconcepto Profesional de la Enfermera Ecuatoriana. Una mirada hacia dentro. *Ciencia Latina*, 5(2), 2226- 2239. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i2.428
- Contreras, R. (2022). Compromiso en el cuidado de enfermería. Revista cubana de enfermería. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03192022000200012&script=sci_arttext#B17
- Equipo editorial, Etecé. (2021). *Fe - Concepto, características, cristianismo y budismo*. Concepto. <https://concepto.de/fe/>
- Escamilla, S., Córdoba, M., y Campos, E. (2012). Autopercepción de competencias profesionales de alumnos de la Licenciatura en Enfermería. *Rev CONAMED* 17 (2): 67-75 (PDF).
- Fernández, L., y Lilli, A. (2023) Rol de Enfermería en el cuidado humanizado. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revcs/article/view/42614>
- Guamuse Pilatasig, M. C., & Cambizaca Mora, G. del P. (2025). *Cuidado humanizado de enfermería en la Unidad de Cuidados Intensivos: Revisión sistemática*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 10785–10811. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16670
- Gómez, J. & Navarro, Y. (2019). Engagement, Passion, and Meaning of Work as Modulating Variables in Nursing: A Theoretical Analysis. <https://doi.org/10.3390%2Fijerph16010108>
- Grau, A., Suñer, R., y García, M. (2005) Desgaste profesional en el personal sanitario y su relación con los factores personales y ambientales. *Gaceta Sanitaria*. Versión impresa. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=s0213-91112005000600007&script=sci_arttext
- Guía, A., (2019). Enfermería, evaluación, arte, disciplina, ciencia y profesión. *Revista de investigación en salud*. <https://revistavive.org/index.php/revistavive/article/view/22/103>
- Hernández, S., Fernández, C., Baptista, Ma. (2014). Metodología de la investigación (6º ed.).
- Izquierdo, E. (2015). *Enfermería: Teoría de Jean Watson y la inteligencia emocional, una visión humana*. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192015000300006
- Luengo, C., Paravic, T., y Burgos, M. (2022). *Influencia de las condiciones de trabajo en la percepción de la calidad del cuidado de los profesionales de enfermería*. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962021000100008
- Martínez, M., Gómez, V., y Juárez, P. (2009). Apoyo emocional: conceptualización y actuación de enfermería, una mirada desde la perspectiva del alumno. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*. Vol 6 Año. 6 No. 3 Julio-Sep.
- Mastrapa, Y. y Gibert, M. (s.f.). Relación enfermera-paciente: una perspectiva desde las teorías de las relaciones interpersonales. *Revista Cubana de Enfermería*. <https://revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/976>

- Müggenburg, C., Olvera, S., Riveros, A., et al. (2015). Autoevaluación de enfermeras respecto a la comunicación percibida con pacientes como resultado de un entrenamiento. *Enfermería Universitaria*. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2014.10.001>
- Naciones Unidas. (s.f.). Oficina de las Naciones Unidas Contra la Droga y el Delito. *La ciencia de la esperanza*. <https://www.unodc.org/unodc/es/listen-first/super-skills/hope.html>
- OIT. (2022) Garantizar un trabajo decente para el personal de enfermería y los trabajadores domésticos, actores claves en la economía del cuidado de personas. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed.norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_839731.pdf
- Paucar, A., Ricardo, M., y Neto, B. (2023) Relación del estrés ocupacional y satisfacción laboral en el personal de enfermería en un hospital público. <https://dspace.uniandes.edu.ec/handle/123456789/16951>
- Quintana, M., Bautista, A., y Velarde, E. (2021) Percepción del contexto laboral de profesionales de enfermería del noroeste de México en tiempos de COVID-19. <https://sanus.unison.mx/index.php/Sanus/article/view/243/229#toc>
- Real Academia Española. (s.f.). Cuidar, cuidarse. Diccionarios de la Real Academia Española. <https://www.rae.es/dpd/cuidar>
- Torres, A., y Sanhueza, O. (2006). Desarrollo de la autoestima profesional en enfermería. Investigación y Educación en Enfermería, 24(2), 112-119. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072006000200012&lng=en&tlng=es
- Universidad de Navarra (2024). Protección. Clínica Universidad de Navarra. <https://www.cun.es/diccionario-medico/terminos/proteccion#:~:text=Conjunto%20de%20acciones%20o%20medidas%20para%20evitar%20riesgos%20a%20una%20persona>
- Urrea, E., Jana, A., y García, M. (2011). Algunos aspectos esenciales del pensamiento de Jean Watson y su teoría de cuidados transpersonales. *Ciencia y Enfermería*, 17(3), 11-22. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532011000300002>
- Vargas, I., Soto, S., Hernández, M., et al. (2020). La confianza en la relación profesional de la salud y paciente. Revista Cubana de Salud Pública. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=102712>
- Variables sociodemográficas. (2022). Marketing Directo. <https://www.marketingdirecto.com/diccionario-marketing-publicidad-comunicacion-nuevas-tecnologias/sociodemograficas-variables>

PRESENTACIÓN DE TABLAS Y FIGURAS:

Figura 1.
Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Se le invita a participar en una investigación titulada “Autopercepción del cuidado humanístico otorgado por profesionales de enfermería de un hospital de segundo nivel”.

Contacto de las investigadoras principales:

- Bañuelos Martínez Karen Andrea: kbanuelos05@alumnos.uaq.mx
- Castillo Flores Ana Cristina: acastillo37@alumnos.uaq.mx
- Mondragón Velásquez Vanessa: vmondragon10@alumnos.uaq.mx
- Olguín González Amanda Viviana: aOlguín08@alumnos.uaq.mx

Esta investigación tiene como objetivo: Identificar la autopercepción del cuidado humanístico otorgado por profesionales de enfermería de un hospital de segundo nivel.

- Se me ha informado que mi participación en el estudio consiste en:
- Responder los formatos de evaluación que se soliciten
- Proporcionar información verdadera

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre los posibles riesgos, inconvenientes, molestias y beneficios derivados de mi participación en el estudio, que son los siguientes:

La participación en este estudio no generará riesgos a su salud física ni emocional.

Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.

Usted puede negarse a participar sin que deba dar razones para ello, ni recibir ningún tipo de sanción.

No recibirá pago por su participación.

En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada, sobre el mismo, con el investigador de contacto.

Los datos obtenidos serán de carácter confidencial. Todos los hallazgos significativos encontrados durante el curso de la investigación se utilizarán para implementar estrategias preventivas y presentar los resultados obtenidos.

Declaro haber leído el documento, entiendo la información contenida en él y por lo tanto hago constar mi aceptación de participar en esta investigación, mediante mi firma al calce de este documento.

Yo _____, consiento participar en la investigación a través de mi firma autógrafa _____.

Agradecemos su participación, si tiene dudas, puede contactar previamente o en cualquier momento a una de las investigadoras del proyecto. Su contacto se encuentra en la parte superior de este apartado.

Figura 2.
Hoja de recolección de datos

HOJA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fecha de Aplicación:

No.

1. Edad: _____

2. Sexo: 1. Masculino 2. Femenino

3. Turno asignado a la enfermera:

1. Matutino 2. Vespertino

3. Nocturno 4. Jornada acumulada

4. Servicio asignado a la enfermera: _____

5. Antigüedad Laboral (años cumplidos): _____

6. Categoría

1. Enfermería General 2. Enfermera General Clínica

Figura 3
Instrumento DE RECOLECCION DE DATOS

OBJETIVO Este instrumento nos permite recopilar evidencia concreta sobre la contribución del cuidado en el ámbito institucional de salud, e incluye indicadores empíricos que representan los 10 factores del cuidado humano propuestos por Jean Watson.

INSTRUMENTO “CARING BEHAVIORS ASSESSMENT”

Instrucciones: Marque con una X la respuesta con la que se sienta identificado, llenando una sola casilla por pregunta.

Ítems	1	2	3	4	5
	Poca Im- portancia	Relati- vamente importante	Media- namente portante	De impor- tancia	Mucha im- portancia
HUMANISMO/FE- ESPERANZA/SENSIBILIDAD					
1. Trato al paciente como persona individual					
2. Trato de ver las cosas desde el punto de vista del paciente					
3. Tengo los conocimientos suficientes para brindar cuidado					
4. Brindó seguridad al paciente					
5. Atiendo las necesidades de cuidado del paciente cuando lo necesita					
6. Ánimo al paciente a confiar en sí mismo					
7. Destacó aspectos positivos del paciente y de su condición de salud					
8. Elogió los esfuerzos del paciente (manejo de su propia salud)					
9. Comprendo al paciente como persona					
10. Pregunto al paciente cómo le gusta que se hagan las cosas					
11. Acepto el modo de ser del paciente					

12. Demuestro sensibilidad hacia los sentimientos del paciente y su estado de ánimo					
13. Soy amable y considerada (o) con el paciente					
14. Me doy cuenta en el paciente cuando está fastidiado y tengo paciencia ante esta situación					
15. Mantengo el control de mis emociones ante situaciones personales					
16. Trato al paciente con respeto					
AYUDA/CONFIANZA					
17. Escucho al paciente cuando él me habla					
18. Acepto los sentimientos del paciente sin juzgarlo					
19. Acudir a la habitación del paciente solo para saber cómo se encuentra					
20. Platico con el paciente sobre su vida cuestiones no relacionadas a su hospitalización					
21. Pregunto al paciente cómo le gusta que lo llamen					
22. Me presento ante el paciente cuando recién lo conozco					
23. Acudo rápidamente al llamado del paciente					
24. Pongo toda la atención al paciente cuando estoy asistiendo					
25. Visitó al paciente si es trasladado a otro servicio del hospital					
26. Tomó la mano, hombro o mejilla, cuando necesita consuelo o darle ánimo					
27. Las metas que me propongo ante el paciente me comprometo a cumplirlas					
EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS POSITIVOS/NEGATIVOS					
28. Ánimo al paciente para que pueda expresar cómo se siente					
29. Cuando el paciente se encuentra enojado no me molesto					
30. Ayudo al paciente a entender sus sentimientos					

31. Cuando el paciente está pasando por un mal momento y está irritable, callado, malhumorado, no lo abandonó, ni me alejo ante esta situación					
ENSEÑANZA/APRENDIZAJE					
32. Ánimo al paciente a que pida información sobre su enfermedad y su tratamiento					
33. Respondo de manera clara las preguntas del paciente					
34. Brindó al paciente enseñanza acerca de su enfermedad					
35. Me aseguro de que el paciente entienda lo que se le explica					
36. Le pregunto al paciente qué desea saber acerca de su salud/enfermedad					
37. Ayudo al paciente a fijarse metas realistas con respecto a su salud					
38. Ayudo a planificar junto con el paciente cómo lograr esas metas de salud					
39. Ayudo a planificar el cuidado del paciente cuando es dado de alta					
SOPORTE/PROTECCIÓN/AMBIENTE					
40. Mencionó al paciente cuáles son sus expectativas del día					
41. Entiendo cuando el paciente necesita estar solo (a)					
42. Ofrezco al paciente alternativas para estar más cómodo					
43. Dejé la habitación del paciente limpia y ordenada después de un procedimiento					
44. Explicó al paciente las precauciones de seguridad que debe tener junto con su familia					
45. Proporcionó los medicamentos para el dolor cuando lo necesite el paciente					
46. Ánimo al paciente a que haga actividades por sí mismo(a)					
47. Respeto el pudor del paciente (p. ej., no destapo al paciente en público)					
48. Antes de retirarme de la habitación, verifiqué junto con el paciente si tiene todo lo necesario al alcance de sus manos					
49. Considero las necesidades espirituales del paciente					

50. Soy gentil y alegre con el paciente					
51. Siempre muestro al paciente mi mejor cara					
ASISTENCIA EN LAS NECESIDADES HUMANAS					
52. Ayudo al paciente en su cuidado hasta que él pueda hacerlo por su cuenta					
53. Tengo los suficientes conocimientos para aplicar las técnicas correctas (p. ej., una inyección intravenosa)					
54. Sé manejar los equipos biomédicos (p. ej., monitores, baumanómetros, etc.)					
55. Proporcionó el tratamiento y los medicamentos a tiempo					
56. Mantengo informada a la familia de la evolución del paciente					
57. Permito a los familiares que visiten al paciente las veces que sean necesarias					
58. Vigilo el estado de salud del paciente muy de cerca					
59. Hago sentir al paciente que puede tomar decisiones sobre su cuidado					
60. Doy a conocer al paciente las situaciones de alarma que requieran de médicos y enfermeras					
FUERZAS EXISTENCIALES/FENOMENOLÓGICA /ESPIRITUAL					
61. Muestro ante el paciente que entiendo cómo se siente					
62. Ayudó a entender al paciente que sus experiencias de vida son importantes para crecer					
63. Ayudo al paciente a sentirse bien con él mismo (a)					
Evaluación de los comportamientos de cuidado otorgado por enfermería (ECCOE), versión final adaptada por Morales-Castillo et al.					

Figura 4:
Marco muestral

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66
67	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77
78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88
89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99
100	101	102	103	104	105	106	107	108	109	110
111	112	113	114	115	116	117	118	119	120	121
122	131	124	125	126	127	128	129	130	131	132
133	134	135	136	137	138	139	140	141	142	143
144	145	146	147	148	149	150	151	152	153	

RETOS ÉTICOS, BIOÉTICOS Y DE INTEGRIDAD CIENTÍFICA EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN CONTEXTOS GLOBALIZADOS Y MULTICULTURALES: ANÁLISIS DE CASOS DE ESTUDIO EN COLOMBIA

Clave del trabajo: V_144

Arturo Herreño Marín

Institución Universitaria Antonio José Camacho -UNIAJC-, Santiago de Cali, Colombia
Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium -UNICATÓLICA- Santiago de Cali, Colombia
aherreno@profesores.uniajc.edu.co / aherreno@unicatolica.edu.co

Magaly Barragán León

Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales -U.D.C. A-, Bogotá, D.C., Colombia.
mbarragan@udca.edu.co

RESUMEN

La ponencia analiza los desafíos éticos, bioéticos y de integridad científica, en la formación para la investigación en contextos globalizados y multiculturales a través de cinco estudios de caso en instituciones de educación superior de Colombia, tanto públicas como privadas. Se identificaron como principales retos el desconocimiento de los lineamientos en ética de la investigación, las funciones de los comités de ética y la falta de formación continua en la comunidad académica. El análisis evidencia la necesidad de implementar marcos éticos e interculturales que promuevan el diálogo de saberes y la adaptación de estándares internacionales, lo que ha motivado a las instituciones a crear iniciativas de formación y revisar el funcionamiento de los comités de ética. Se concluye que fortalecer una cultura de ética, bioética e integridad científica es imperativo para el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, en línea con la política promovida por Minciencias.

ABSTRACT

This paper examines the ethical, bioethical, and scientific integrity challenges in research training within globalized and multicultural contexts, based on five case studies carried out in both public and private higher education institutions in Colombia. Primary challen-

ges include insufficient awareness of research ethics protocols, limited understanding of the mandates and responsibilities of ethics committees, and a lack of ongoing professional development among academic stakeholders. The analysis demonstrates the critical need for implementing comprehensive ethical and intercultural frameworks that foster knowledge exchange, facilitate epistemic justice, and enable the contextual adaptation of international standards. These findings have prompted educational institutions to develop targeted training programs and to systematically review and enhance the operational effectiveness of their research ethics committees. In conclusion, fostering a robust culture of ethics, bioethics, and scientific integrity is essential for strengthening the National System of Science, Technology, and Innovation in Colombia, in strict alignment with the regulatory policies promoted by Minciencias.

PALABRAS CLAVE:

Formación, Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica, Comités de Ética de la Investigación

KEYWORDS:

Training, Research Ethics, Bioethics and Scientific Integrity, Research Ethics Committees

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se fundamenta en el análisis de estudios de caso que, mediante un enfoque cualitativo, permite contextualizar los diversos retos que enfrentan las universidades colombianas. La discusión parte de los resultados obtenidos en escenarios actuales de la educación superior, los cuales, en las últimas décadas, han estado marcados por cambios vertiginosos a nivel político y educativo, así como por la globalización y una creciente diversidad cultural. Estos factores han generado nuevos desafíos —en ocasiones poco explorados— para la formación en investigación, especialmente en lo relacionado con la ética, la bioética y la integridad científica. De este análisis se desprenden conclusiones orientadas al fortalecimiento de los procesos de formación, al reconocimiento de la labor de los Comités de Ética de la Investigación y a la adopción de lineamientos de política en Ética, bioética e Integridad científica (EIBIC).

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo orientado al análisis de casos, lo que permitió obtener una comprensión profunda y contextualizada sobre los procesos de formación en EIBIC. La investigación se llevó a cabo en dos Instituciones de Educación Superior (IES)

de Santiago de Cali —una pública y una privada—, seleccionadas por su diversidad institucional y relevancia representativa en el contexto nacional colombiano.

La principal técnica de recolección de información fue la revisión documental exhaustiva, mediante el análisis sistemático de normativas, reglamentos internos, actas de reuniones y documentos oficiales vinculados a la EIBIC en las instituciones participantes, en particular los lineamientos contenidos en la Política de Ética de la investigación, Bioética e Integridad Científica del país -Resolución 0314 de 2018 expedida por Minciencias-.

Este procedimiento fue complementado mediante observación participante, que permitió registrar de manera directa las dinámicas, interacciones y prácticas evidenciadas durante talleres de formación y sesiones ordinarias de los comités de ética de la investigación. La presencia activa del equipo investigador en estos espacios facilitó una aproximación vivencial, posibilitando la identificación de percepciones, rutinas y desafíos cotidianos enfrentados por docentes, investigadores, integrantes de los comités y estudiantes miembros de los semilleros de investigación en los procesos de implementación y aprendizaje de los lineamientos de la política en EIBIC.

El análisis metodológico se estructuró alrededor de cuatro ejes fundamentales:

1. Identificación de retos en EIBIC: Se llevó a cabo la sistematización y caracterización de los desafíos presentes en los procesos de formación en ética de la investigación, bioética e integridad científica, considerando el carácter multicultural de las IES y los retos específicos de los entornos académicos globalizados, en línea con los diagnósticos y lineamientos nacionales en EIBIC.
2. Evaluación del conocimiento y aplicación de lineamientos en EIBIC: Se diagnosticó el nivel de comprensión, apropiación y práctica de los referentes axiológicos y normativos asociados a la EIBIC, de los diversos actores institucionales; este proceso, se apoyó en el análisis de documentos oficiales y diagnósticos nacionales sobre formación en EIBIC, promovidos por Minciencias.
3. Revisión de la constitución y funcionamiento de los comités de ética de la investigación -CEI-: Se analizó la estructura, operación, procedimientos y criterios de evaluación ética, empleados en los comités, identificando fortalezas y áreas de mejora en la promoción de estándares éticos y normativos, acorde con los lineamientos nacionales para comités de ética expedidos por Minciencias.
4. Análisis de estrategias de formación continua: Se documentaron y evaluaron distintas iniciativas de capacitación implementadas —talleres, cursos y programas de formación— determinando su impacto y pertinencia para el fortalecimiento de la cultura ética y científica de las instituciones, en concordancia con las estrategias formativas sugeridas por documentos rectores a nivel nacional.

La triangulación de la información obtenida a través de documentos oficiales, políticas públicas y observación participante permitió realizar un análisis holístico y comparativo, revelando similitudes y diferencias en la aplicación de los lineamientos éticos y en el diseño e implementación de estrategias formativas en ambas instituciones. Esta metodología garantizó una visión crítica y comprehensiva sobre la situación actual y los desafíos de la EIBIC en el entorno académico colombiano, fundamentando las conclusiones en evidencia empírica, material normativo y políticas públicas de verificación y referencia nacional.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

Los resultados obtenidos del estudio fueron:

- Desconocimiento de los lineamientos en EIBIC.
- Comprensión del concepto y funcionamiento de los comités de ética de la investigación.
- Falta de formación continua en EIBIC.
- Requerimientos de marcos éticos a nivel institucional.
- Necesidad de inclusión y referencia de estándares internacionales.

En cuanto al resultado relacionado con el desconocimiento de los lineamientos en EIBIC, se confirma lo hallado en el *Diagnóstico de necesidades de formación* (2021) elaborado para los diferentes actores que integran el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia (SNCTeI), que arroja como resultado que

Una de las conclusiones más importantes de los resultados de este diagnóstico es la evidente transversalidad de la ética de la investigación, la bioética y la integridad científica a toda actividad y práctica de ciencia, tecnología e innovación, y en este reconocimiento, la emergencia de particularidades disciplinares parece inevitable (Gutiérrez, p. 45-46)

Para superar esta situación, desde Minciencias con el apoyo de instituciones a nivel nacional, se han diseñado procesos de formación que forman parte de la ruta de acción establecida en la Resolución 0314 de 2018 para la implementación de la política en EIBIC. Esta resolución

marca un hito al establecer la Política Nacional de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica, y plantea una hoja de ruta para la formación y apropiación de estos lineamientos en la comunidad científica. Sin embargo, su impacto pleno está mediado por la capacidad de las organizaciones para adaptar e incorporar estas directrices a sus realidades cotidianas, tal como exige la política pública (Minciencias, 2018, p. 34)

No obstante, este avance requiere de un esfuerzo institucional que permita que la ruta de formación realmente impacte el quehacer cotidiano de cada actor del SNCTeI —ya sean organizaciones educativas o no educativas—, contribuyendo así al fortalecimiento de la cultura promovida por la política.

En la misma línea de la implementación de la política, se sitúan dos resultados adicionales: la comprensión del concepto y funcionamiento de los comités de ética de la investigación y la necesidad de inclusión y referencia de estándares internacionales. Los comités de ética de la investigación operan en el marco de las directrices internas de cada institución u organización, procurando incorporar lineamientos internacionales que reconocen a estas instancias como entes independientes, pluralistas e interdisciplinarios. Tal es el caso de la UNESCO, que en el artículo 19 de la *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos* (19 de octubre de 2005) establece:

Se deberían crear, promover y apoyar, al nivel que corresponda, comités de ética independientes, pluridisciplinarios y pluralistas con miras a: (a) evaluar los problemas éticos, jurídicos, científicos y sociales pertinentes suscitados por los proyectos de investigación relativos a los seres humanos; (b) prestar asesoramiento sobre problemas éticos en contextos clínicos; (c) evaluar los adelantos de la ciencia y la tecnología, formular recomendaciones y contribuir a la preparación de orientaciones sobre las cuestiones que entren en el ámbito de la presente Declaración; (d) fomentar el debate, la educación y la sensibilización del público sobre la bioética, así como su participación al respecto (p. 9-10).

En el caso de Colombia, en el 2021, la Mesa de Institucionalidad para la implementación de la política en EIBIC elaboró la publicación *Lineamientos mínimos para la conformación y funcionamiento de comités de ética de la investigación*. Este documento ha proporcionado una guía práctica que puede ser adoptada e incorporada con facilidad a las dinámicas de cualquier institución u organización interesada en conformar un comité de ética de la investigación.

Un aparte relevante de considerar del documento de lineamientos es el que establece que

Por esta razón, los lineamientos que aquí se presentan enfrentan un doble propósito: (a) ofrecer una visión panorámica sobre la conformación y el funcionamiento de los CEI, de manera que puedan ser apropiados por las organizaciones que desarrollan actividades de ciencia tecnología e innovación (ACTI) y adaptados en función de sus especificidades, respetando la autonomía propia de las instituciones y los colectivos, y (b) lograr que los CEI representen, para los investigadores y demás actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTeI), un espacio de fortalecimiento, dis-

cernimiento, atenuación de los conflictos y formulación de probables cursos de acción soportados en un debate democrático de diferencias, en el que se asuman las respectivas responsabilidades. (Minciencias, 2021, P.10)

De esta manera, se evidencia la necesidad de conocer, apropiarse e implementar lineamientos de los comités de ética de la investigación, sustentados desde referentes nacionales e internacionales que resalten la importancia de éstos, en los procesos de investigación.

En el resultado tres, referente a la falta de formación continua en EIBIC, se identifica otra de las debilidades a nivel nacional que limita el cumplimiento de la función de educación continua con temas en EIBIC en las Instituciones de Educación Superior (IES) de Colombia. Esta situación se refleja en las acciones institucionales para los procesos de actualización y permea directrices plasmadas en documentos como el Plan de Desarrollo Institucional, el Plan de Desarrollo Profesional y otras actividades afines.

En el contexto de la implementación de la política de EIBIC, esta falencia fue evidenciada en la publicación *Capacidades de Formación en EIBIC en Colombia* (2018), donde se señaló que, inicialmente, la limitada capacidad institucional no favorecía la oportunidad de formación en EIBIC en las dos modalidades que ofrecen las IES: formación formal (pregrado y posgrado) y formación continua. Desde ese momento, en el inicio del proceso de implementación de la política de EIBIC (2018), se ha venido construyendo una oferta académica que hoy se percibe como favorable, gracias a su crecimiento tanto a nivel nacional como internacional.

El cuarto resultado, enfocado en los requerimientos de marcos éticos a nivel institucional, fue abordado mediante la participación en el curso *Implementación de lineamientos en Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica*, ofrecido a nivel nacional en el 2021 por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia (MINCIENCIAS). Este curso, orientado a divulgar lineamientos para un modelo de gobernanza del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTeI) y proponer principios rectores, proporcionó herramientas prácticas a los diversos actores del sector. A través de su enfoque formativo, facilitó la adopción y adaptación de dichos lineamientos en las organizaciones participantes, promoviendo el cumplimiento de los objetivos de la política pública en EIBIC y fomentando la construcción de políticas internas en las instituciones de educación superior y centros de investigación.

Como complemento, se implementó el curso *Introducción a la Ética de la Investigación, la Bioética y la Integridad Científica (2024)*, con el objetivo de fortalecer la cultura ética mediante espacios de formación y apropiación de principios fundamentales. Este curso permitió que los asistentes profundizaran en el análisis de situaciones, conceptos y dilemas vinculados con la ética en la investigación, la bioética y la integridad científica, dando alcance a la finalidad de la resolución 0314 de 2018 que busca

construir una cultura que promueva la reflexión colectiva, participativa y plural sobre la investigación en Colombia, que garantice su calidad y pertinencia, para el desarrollo social con justicia y equidad; por esta razón, se ha diseñado sobre tres pilares fundamentales, dada la necesidad de actuar de manera articulada en el SNCTeI: (a) la reflexión acerca de los valores y los fines de la CTeI en la sociedad colombiana de cara al mundo, (b) la inclusión de la reflexión ética en todas las disciplinas del conocimiento, el desarrollo tecnológico y la innovación y (c), el fomento de las buenas prácticas en el desarrollo de la CTeI (Minciencias, 2018, p. 14)

Ambos programas de capacitación fueron desarrollados y facilitados por integrantes de la Mesa de Formación para la implementación de la Política, quienes, con respaldo institucional o de manera independiente, diseñaron e implementaron estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras. Dichas iniciativas han abierto caminos significativos para la consolidación y fortalecimiento de la formación en EIBIC en Colombia, contribuyendo de manera directa a la generación de políticas institucionales alineadas con estos marcos éticos.

Otro de los referentes en este proceso de análisis debe traer a la actualidad, el proceso de formación en EIBIC, como un proceso histórico que data del 2013 cuando inicio la discusión y construcción colectiva en los diálogos nacionales de ética de la investigación, originados desde Colciencias, hoy Minciencias. Con la participación de actores del SNCTel de diversas regiones de Colombia, se dieron a la tarea de construir el soporte conceptual para lo que daría origen a la política en el 2018, basados en necesidades reales y sentidas en cada región del país.

En este orden de ideas, se evidencia como la falta de divulgación de las estrategias de formación a nivel nacional, pueden seguir manteniendo estos estándares de desconocimiento de marcos éticos a nivel institucional, no permitiendo una adecuada cultura de la EIBIC en los procesos de CTeI.

Las instituciones de educación superior en Colombia, independientemente de su naturaleza pública o privada, deben responder a estas complejidades, que van desde el desconocimiento de lineamientos éticos hasta la insuficiencia en la formación continua de sus comunidades académica y científica. Este trabajo del análisis de estudios de caso que, mediante un enfoque cualitativo permitió contextualizar los diferentes retos existentes en universidades colombianas, resaltando la importancia de implementar el diálogo de saberes y adaptar estándares internacionales a realidades locales. La discusión de los resultados obtenidos en escenarios actuales de la educación superior, marcados en las últimas décadas por cambios vertiginosos a nivel político y educativo, la globalización y la creciente diversidad cultural conllevan a que la formación en investigación se enfrente a una serie de desafíos (en ocasiones inexplorados) vinculados a la ética, la bioética y la integridad científica.

La reflexión propuesta busca aportar a la consolidación de una cultura de la Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica -EIBIC- robusta, consciente y, ante todo, que esté en línea con las políticas del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTeI- de Colombia y las directrices de Minciencias, propuestas en la Resolución 0314 de 2018 que crea la Política Nacional de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica -EIBIC- que tiene como finalidad y los demás documentos complementarios derivados de esta resolución formulados por las diferentes mesas de trabajo para la implementación de la política.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, de su análisis y discusión, se concluye que:

1. A pesar de los esfuerzos e iniciativas institucionales en Colombia, se constituye en un imperativo, continuar con el proceso de formación en EIBIC que trascienda a los diversos contextos y escenarios que llevan a cabo proceso de investigación e innovación en el país.
2. Se debe brindar mayor visibilidad y divulgación del quehacer de los comités de ética de la investigación en Colombia como instancia asesora que debe propender por su independencia y favorecer el trabajo interdisciplinario y pluralista.
3. Es evidente la necesidad de apropiación y adopción de los lineamientos de la política en ética de la investigación, bioética e integridad científica -EIBIC- que soporten la construcción de políticas internas que guíen el quehacer institucional de la IES y de las organizaciones que desarrollen los procesos de ciencia, tecnología e innovación en Colombia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Colciencias. Resolución 314 de 2018. "Por la cual el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación Colciencias, adopta la Política de Ética de la Investigación, Bioética e Integridad Científica"
- Cuevas Silva, J. M., Rincón Meléndez, M. L., & Duque Ortiz, D. (2019). Formación en ética de la investigación, bioética e integridad científica en Colombia. Editorial Neogranadina: Colciencias.
- Duque, D., et al. (2015). Diálogos Nacionales sobre Ética de la Investigación: Memorias 2013-2014 / Bogotá: Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/librodialogoetica.pdf>
- Garcés Gutiérrez, M. et al. Diagnóstico de necesidades de formación en ética de la investigación, bioética e integridad. Bogotá: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021.
- Lineamientos mínimos para la conformación y funcionamiento de los comités de ética de la investigación. 2021. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/mincienciaslineamientos_c_i_eweb.pdf

Rincón-Meléndez, M. Cuevas-Silva, J., Duque-Ortiz, D. (Eds.) Diagnóstico de necesidades de formación en ética de la investigación, bioética e integridad científica en Colombia. Bogotá: Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación. ISBN 978-958-5135-27-7.

UNESCO 2005. declaración universal sobre bioética y derechos humanos. 3a sesión de la Conferencia General de la UNESCO, el 19 de octubre de 2005. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA EN LA ESCUELA PARA AFIANZAR EL DESARROLLO HUMANO

Clave del trabajo: V_145

Carlos Augusto Castillo Cárdenas

Secretaría de Educación de Medellín, Colombia

carlos.castillo@upb.edu.co

Juan Eliseo Montoya Marín

Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia

juanemontoya@yahoo.es

RESUMEN

Lo planteado por la Ley General de Educación en Colombia (1994) y, en la actualidad, por la agenda 2030, reafirma la importancia de la ética y moviliza, con ello, su enseñanza en búsqueda del desarrollo humano, con el fin de formar a la persona como sujeto ético para que construya y ejerza razonablemente su condición humana en el mundo. Pese a su relevancia social, trascendencia en la formación del estudiantado, valoración teórica e implicaciones prácticas, pertinencia y utilidad en todo el sistema educativo, así como en diferentes escenarios fuera de la Escuela, la enseñanza de la Ética parece anacrónica y desvalorizada, sin la suficiente fuerza en la innovación pedagógica para que responda a las necesidades reales del contexto.

ABSTRACT

The provisions of the Ley General de Educación in Colombia (1994) and, currently, of the 2030 Agenda, reaffirm the importance of ethics and, with this, mobilize its teaching in search of human development, with the aim of forming the individual as an ethical subject so that they reasonably construct and exercise their human condition in the world. Despite its social relevance, transcendence in the formation of students, theoretical assessment and practical implications, pertinence and usefulness throughout the educational system, as well as in different scenarios outside of school, the teaching of Ethics seems anachronistic and undervalued, lacking sufficient force in pedagogical innovation to respond to the real needs of the context.

PALABRAS CLAVE:

Ética, Enseñanza Ética, Desarrollo Humano

KEYWORDS:

Ethics, Ethics Teaching, Human Development

INTRODUCCIÓN

Los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) instan a los gobiernos, la sociedad civil y la academia a utilizar esta agenda como una herramienta para la creación de sociedades inclusivas y justas, al servicio de las personas de hoy y las futuras generaciones (ODS, 2015), y por supuesto, esta exhortación llega a la Escuela, quien debe responder a los retos dinámicos que la sociedad les plantea a las nuevas generaciones resilientes y creativas y enfrentadas a profundas crisis en un planeta agonizante.

Una Escuela debe comprometerse por una educación en entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces y los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible (Declaración de Incheon, 2016). En este sentido, la reflexión pedagógica-didáctica sobre la Ética es pertinente y necesaria para indagar acerca del modelo de ciudadano que quiere ayudar a formar para una sociedad civil cimentada en los valores de la democracia, la justicia, la solidaridad, la paz, el respeto por los derechos humanos, el medio ambiente y el desarrollo humano.

Este propósito constituye, al mismo tiempo, un reto ingente, pues la Escuela es prolongación de la sociedad, en cuyo caso, se ve atravesada por realidades políticas, económicas, sociales y culturales que constituyen un elemento de tensión entre lo que pretende la Escuela y lo que parece demandar la sociedad global, tecnologizada y transcultural. A la larga, entonces, la Escuela se ve compelida a formar estudiantes con amplia y profunda sensibilidad y capacidad críticas, razonabilidad consistente y mirada plural, para que, cada uno, ejerciendo su libertad, busque y encuentre nuevas maneras de responder a los retos del presente y del futuro sin transgredir los principios éticos, de los cuales depende el reconocimiento de su dignidad y la de todos los seres que constituyen este mundo.

En el presente caso, por tratarse, al mismo tiempo, de una comprensión de la realidad social; de la manera como se “enseña” la ética en estas instituciones; de una revisión bibliográfica en torno a conceptos fundamentales como la enseñanza de la Ética y el desarrollo humano asociados al ámbito de la pedagogía, y del diseño e implementación de nuevos enfoques o métodos para la enseñanza de la Ética, según las exigencias del contexto.

Este ejercicio investigativo pone en el centro la enseñanza de la Ética, porque se parte de la base de que todo acto educativo encierra un comportamiento ético porque se ocupa de

formar a la persona como sujeto moral para que pueda construir y ejercer su condición humana en el mundo (MEN, 1998). Por ello, la formación ética es una tarea permanente de la que se debe ocupar la Escuela, atender su papel fundamental en tiempos de crisis, de cambio, de movimiento pendular, específicamente en un contexto y una realidad que tiende a mercantilizar la vida humana, al desarrollismo, porque se privilegia solo el crecimiento económico en detrimento de otras formas de desarrollo, y, da cabida a la deshumanización.

Contrario a un pensamiento generalizado, y no por ello más válido ni valioso, los esfuerzos en innovación no deben estar puestos solamente en el progreso científico y tecnológico, sino, principalmente, en la comprensión de lo humano y en las posibilidades de desarrollo que puede constituir el estudio y la reflexión permanente de las ciencias humanas y sociales.

En esta dirección, como ya lo expresaba Martha Nussbaum en su texto *Sin fines de lucro* (2005), uno de los aspectos básicos que la enseñanza de la Ética debe tener en la cuenta en los procesos formativos se refiere a la necesidad de resaltar la importancia que tiene considerar al Otro (el que no soy yo) como un fin en sí mismo y no como un medio para algo, lo cual se realizará teniendo en cuenta el significado que la autora toma de Rabindranath Tagore respecto de la palabra “alma”, y la necesidad que tiene la sociedad democrática, de seres humanos con buenas relaciones intrapersonales e interpersonales, para, finalmente, a la luz de lo expuesto, señalar qué debe observar de forma crítica la educación actual de Colombia y a qué deben tender las áreas del conocimiento, si se tiene en cuenta que hay una tendencia creciente a valorar los estudios técnicos por encima del arte y las humanidades (Nussbaum, 2005).

En esta tercera década del siglo XXI, la educación oficial que se brinda en Colombia enfrenta grandes retos, dado que la tendencia consumista que promueve el capitalismo, aunada a un marcado egoísmo del ser humano, suscita comportamientos en los que se puede leer que el Otro, el que no soy yo, tiende a ser considerado como medio, como objeto y, algunas veces, como amenaza, no como fin en sí mismo, es decir, no se considera como alguien que puede y merece vivir feliz y realizarse. Esto genera ciertas lógicas en las relaciones intrapersonales, porque se tiende a ver el mundo de forma limitada, sólo desde una consideración egoísta, o que implanta el mercado basado en un egoísmo más radical y expandido; y genera también problemas interpersonales, porque se afecta la capacidad de reconocer al Otro como alguien que está más allá de ser un mero objeto.

DESARROLLO

La enseñanza de la Ética

Teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntar ¿qué está afectando las relaciones que tenemos con nosotros mismos y con los otros? ¿Cuál es el papel de la Escuela en la configuración de estos imaginarios y de estas formas de relación? Martha Nussbaum presenta esta realidad

como el modo general de vivir actual, principalmente en las comunidades más alejadas del campo y de las labores de la tierra, llamándonos la atención sobre aspectos que hemos olvidado al perder el contacto, la delicadeza y el trato con el Otro, es decir, al tender a ver al Otro como un objeto sólo para ser utilizado y manipulado.

Por tanto, para suscitar el encuentro con nosotros mismos y con el Otro, debemos reconsiderar el valor que damos a la aparente protección, satisfacción y consuelo que nos brindan algunas cosas, dado que por exagerar su valor, tendemos a brindar mayor interés y a invertir más energía en la adquisición de posesiones, a ver al Otro como medio, y a considerarlo como objeto. “(...) Cuando nos encontramos en una sociedad, si no hemos aprendido a concebir nuestra persona y la de los otros de ese modo, imaginando mutuamente las facultades internas del pensamiento y la emoción, la democracia estará destinada al fracaso, pues ésta se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos” (Nussbaum, 2005, p. 24).

Ante esto, es tarea de la enseñanza de la Ética prepararnos para hacer un ejercicio adecuado de la ciudadanía, las relaciones en el mundo laboral “y, sobre todo, para darle sentido a nuestra vida” (Nussbaum, 2005, p. 24). ¿Cómo se hace eso? No existe una clave para ello, pues la Escuela no funciona con modelos estáticos, sino que debe ser dinámica, como la vida misma, como las sociedades, como el mundo. En este sentido, se requiere el fomento de la capacidad reflexiva, de la imaginación, del respeto y la tendencia al cuidado propio y de los demás, como principio ético fundamental, y de la capacidad para actuar conforme a los principios éticos. Esta tendencia no riñe en modo alguno con la necesidad de generar riqueza y recursos económicos para suplir las necesidades básicas de todos, pero sí contempla el peligro de terminar siendo instrumentos para la generación de riqueza para otros, a costa de la deshumanización, la esclavitud “voluntaria”, la instrumentalización de la fuerza laboral y la pérdida de los recursos naturales que se requieren para garantizar el mínimo vital soberano de todos los habitantes de un territorio.

Así, entonces, es necesario que la educación observe de forma crítica qué procesos formativos integrales está adelantando desde la acción y no sólo desde el papel, lo cual implica reflexionar sobre la intención actual que tienen las humanidades respecto a la formación y la forma como se manifiesta dicha intención en las prácticas que adelantan las Instituciones Educativas, con el fin de analizar qué alcance real tienen las humanidades a la hora de suscitar en los procesos formativos adecuadas relaciones intrapersonales e interpersonales.

En ese sentido, la formación ética debe ser asumida por la Escuela como un reto tendiente a generar cambios en las relaciones que se dan dentro de ella para dotarla de un nuevo sentido, hacer un ejercicio de deconstrucción-reconstrucción, para definir qué se debe cambiar y qué debe permanecer dentro de la Escuela que tenemos, en la perspectiva de construir colectivamente nuevos modelos de desarrollo humano (MEN, 1998). Es por eso, que la forma-

ción ética debe trascender la enseñanza y el aprendizaje porque su propósito es transformar para vivir y convivir mejor. Esto es, la necesidad de los seres humanos de estar en el mundo valiéndose de sí mismos, trae la posibilidad de otra transformación mucho más importante: la voluntad y la capacidad de estar en el mundo (MEN, 1998).

Por ello, eliminar el componente ético de toda formación es un error, toda vez, que es necesaria la utopía, si tenemos en cuenta que hay formas de deshumanización que pueden llegar al currículo, al salón de clases, a las relaciones estructurales en el sistema educativo, a las políticas educativas y a contexto escolar: los maestros, los estudiantes, la comunidad educativa. La comprensión de aquello que converge a la realidad escolar ya sea consciente o inconscientemente, requiere generar la reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos por parte de los maestros, las comunidades educativas y los investigadores educativos, para hacer posible iniciar un cambio profundo hacia nuevas realidades en donde las “utopías” y la imaginación de nuevos modelos de sociedad estimulen entre nosotros un hombre nuevo con una actitud mental nueva, consciente de que no hay realidades por imitar sino futuros por construir, y en el cual las mejores condiciones de vida que se vayan alcanzando exigirán no tanto tener más sino ser más, pues ésta es la verdadera condición del progreso humano (MEN, 1998).

Esta perspectiva pone de relieve también la innovación en la enseñanza de la ética, es decir, transformar la forma de enseñar y aprender la ética. ¿Cómo se está enseñando y aprendiendo el área de Educación Ética y en valores humanos? La comprensión de las complejidades del sistema escolar: el mal estudiante, el fracaso escolar, las luchas frente a la anulación del sistema y de sí mismo, porque no se puede desconocer que la Escuela y el maestro están produciendo prácticas que necesitan ser reflexionadas y redirigidas. Relación del maestro y el estudiante, el rol de autoridad, la didáctica, la evaluación, el alcance de las competencias escolares encaminado a desarrollar el conjunto del saber, habilidades y prácticas en los estudiantes que deriven en un proceso continuo y de calidad (MEN, 2022).

Finalmente, cabe preguntarse: ¿la enseñanza de la ética para qué? En este sentido se explora una respuesta general: para el desarrollo humano. De tal modo, que los hábitos, percepciones, ideas de espacio y tiempo, relaciones sociales, límites morales y políticos se transformen. Por tanto, la enseñanza de la Ética debe ocupar un lugar central en la Escuela y, por su naturaleza, en la medida que se ocupa de los comportamientos de la vida, ella no se debe limitar a un simple lugar en el currículo, sino también en el clima escolar, tanto en la actividad académica, como en la elaboración y vigencia del PEI, del Gobierno Escolar, del Manual de Convivencia y, en general, de todos los espacios y mecanismos de participación de la comunidad educativa, los espacios de formulación de intereses, de negociación, de los acuerdos, de los compromisos, de los consensos y de los disensos (MEN, 1998).

Desarrollo Humano

El concepto de desarrollo humano presenta versiones amplias y varias acepciones, no obstante, la que nos interesa para efectos de este trabajo está relacionada con los autores Manfred Max-Neef y Martha Nussbaum que, sin duda reclamarán un verdadero cambio de paradigma.

Los autores plantean la necesidad de medir el desarrollo humano, no solo desde la perspectiva económica sino de una nueva forma de medirlo a través del concepto de Índice de Desarrollo Humano y del enfoque de capacidades, inspirado particularmente en ideas de Amartya Sen. Por una parte,

El desarrollo humano puede describirse como proceso de ampliación de las opciones de la gente... Más allá de esas necesidades, la gente valora además beneficios que son menos materiales. Entre ellos figuran, por ejemplo, la libertad de movimiento y de expresión y la ausencia de opresión, violencia o explotación. La gente quiere además tener un sentido de propósito en la vida, además de un sentido de potenciación. En tanto miembros [sic] de familias y comunidades, las personas valoran la cohesión social y el derecho a afirmar sus tradiciones y cultura propia (Boisier, 2001, p. 3).

Desde el punto de vista conceptual el Índice de Desarrollo Humano (IDH) intenta ser una aproximación a la medición de los niveles de Desarrollo Humano de las personas en los distintos países. Por razones metodológicas, este Índice no incluye todos los ámbitos que el concepto de Desarrollo Humano considera, reúne sólo tres componentes del Desarrollo Humano: calidad de vida, longevidad y nivel de conocimiento que unidas al nivel de vida de la población y al desempeño de indicadores sociales del ámbito de la salud y de la educación, reflejan en sí mismas la evolución de muchas otras variables a lo largo del tiempo.

En este significado del concepto de desarrollo resulta obligado incluir una propuesta, que representa, a juicio de muchos, la más acertada propuesta para un verdadero desarrollo, pero que, lamentablemente, nunca logró traspasar las barreras del mundo académico. Se trata de la propuesta conocida como Desarrollo a Escala Humana, en la versión de Manfred MaxNeef.

Tal desarrollo (el desarrollo a escala humana) se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de autodependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la Sociedad Civil con el Estado (Boisier, 2001, p. 4).

En el “desarrollo a escala humana” se avanza en la subjetivización del desarrollo (Boisier, 2001), en la medida en que se reconoce en el desarrollo un concepto complejo, profundamente axiológico, multidimensional, constructivista, cualitativo en su esencia e intangible por

consecuencia el paradigma científico que ha dominado el desarrollo científico de la modernidad deja de ser útil para entender el desarrollo por su carácter de paradigma reduccionista, mecanicista y lineal. Por tanto, se requiere de un cambio de paradigma para poder intervenir en el fomento del desarrollo y no solo de crecimiento, en el que se reconoce y fortalece la subjetividad.

Por otra parte, el desarrollo humano desde el enfoque de capacidades de Sen y Nussbaum es una propuesta fundamentada en la experiencia de los agentes; presente en la Escuela y en todas las organizaciones sociales; que incida en lo intelectual, lo conductual, y en lo emocional y lo intuitivo; cuyos contenidos, además de los instrumentales, sean los de la vida diaria, porque finalmente, lo que interesa es pensar en una vida mejor.

El enfoque de capacidades, desarrollado principalmente por Amartya Sen y Martha Nussbaum, representa un marco conceptual que redefine el bienestar y el desarrollo humano, yendo más allá de las métricas tradicionales como el ingreso o la utilidad. En lugar de centrarse en los bienes que una persona posee, este enfoque pone el énfasis en lo que las personas realmente pueden hacer y ser, y, en las oportunidades reales que tienen para elegir entre diferentes tipos de vida (las “capacidades”). Es decir, se valora la libertad efectiva de los individuos para llevar la vida que tienen razones para valorar, lo que implica tener acceso a ciertas libertades fundamentales y la posibilidad de convertirlas en logros concretos.

Mientras que Sen concibe el enfoque de capacidades como un marco flexible para evaluar la calidad de vida y la justicia social, sin proponer una lista fija de capacidades, Martha Nussbaum profundiza en la aplicación práctica de esta teoría al proponer una lista universal y sustantiva de diez capacidades humanas centrales. Para Nussbaum, estas capacidades no son solo un medio para un fin, sino fines en sí mismas, considerándolas derechos básicos que todas las sociedades decentes deberían garantizar a sus ciudadanos. Su objetivo es establecer un umbral mínimo de dignidad humana que sea aplicable a escala global, y que sirva como fundamento para la política y la legislación.

En última instancia, ambos enfoques convergen en la idea fundamental de que la verdadera medida del bienestar y el desarrollo humano reside en la libertad real de las personas para elegir y lograr las “capacidades” que valoran. Juntos, ofrecen una crítica poderosa a las perspectivas meramente economicistas del desarrollo, abogando por un enfoque centrado en la dignidad humana, la autonomía y la justicia social.

Ahora bien, la enseñanza de la Ética conducida bajo la perspectiva de desarrollo humano busca una formación de los sujetos con base en sus vivencias y experiencias. La vivencia es aquello que le ocurre al sujeto en un momento y contexto dado, inmediato. Es una situación, una sensación obtenida de manera plena, total, pero en tanto tal, difusa, pues se combinan en el sujeto emociones, percepciones y registros conscientes e inconscientes de esa situación y contexto, aunque sin grandes notoriedades y interrupciones, como en una especie de flujo

constante y permanente. A partir de la vivencia se erigen las experiencias. Las experiencias se refieren a la construcción específica, por parte del sujeto, de una situación particular en el marco de sus vivencias. Aunque se trata de algo específico es a la vez pleno, pues se construye con el concurso de aspectos cognitivos, emocionales, conductuales, realizado en condiciones y ámbitos concretos. En esas experiencias intervienen, juegan, otros sujetos, cierto tipo de relaciones e interacciones, de prácticas y acciones, y de contenidos sobre los que se ejercen esas actividades.

En ese y por ese marco experiencial los sujetos construyen significados de las cosas, de los sujetos, de los procesos que les rodean y de sí mismos, los cuales se expresan en conocimientos, sentimientos y conductas. En la experiencia se otorgan significados al mundo natural y social, incluyéndose en ello el propio individuo. Por ello adquieren cierta representación de las cosas naturales, de sus propiedades objetivas y de sus atribuciones subjetivas. Los otros sujetos también adquieren cierto significado: son de tal modo o de otro, tienen cierto valor, se quieren, se ignoran o se desprecian. Educar y educarse según significados a favor del desarrollo humano implicaría formar significados en relación con la libertad, los derechos, la igualdad, la diversidad.

También en la experiencia se construyen sentidos, es decir, se otorga cierta dirección a su vida; determinadas metas y orientaciones a lo que se hace, dice y siente. Se atribuye a sí mismo y a sus acciones, en sus ámbitos de existencia, cierta dirección y propósitos, que se hilvanan con el pasado y con las condiciones actuales de vida. Por supuesto, este sentido se puede expresar de manera débil, difusa, incierta, como si el sujeto fuese un objeto de las circunstancias, o de manera clara, persistente, precisa, como si el sujeto fuese capaz de moverse, en buena medida, en esas circunstancias. En este continuo entre ser comparsa, actor o autor de la experiencia, podría ubicarse el sentido y la orientación, o no, hacia el desarrollo humano, es decir, construir metas, propósitos conscientes para formar y formarse como un ser humano desarrollado.

En la experiencia los sujetos construyen su identidad. Se construyen a sí mismos, reconociéndose y reconociendo a los otros. El sujeto, el sí mismo, construye en esa interacción una idea de su persona, elabora una autoimagen, un autoconcepto y se atribuye cierta autoestima. Los procesos de construcción de significados, de sentidos y de identidades son procesos formativos. El sujeto discurre en el mundo en un flujo permanente de vivencias. En este torrente, le pasan ciertas cosas relevantes, o el hace que le pasen algunos eventos importantes, acerca de los cuales se suscitan las experiencias, en una compleja mezcla de procesos cognitivos, conductuales, emocionales. Esas experiencias lo forman acerca de lo que es el mundo, sí mismo y su vida actual y futura; acerca de lo que significan las cosas, acerca de los que él es, y acerca de lo que es su vida y será su futuro, es decir, el sentido de su vida.

La trayectoria, tránsito o recorrido formativo de los sujetos se refiere al proceso continuo de formación de los sujetos, desde su nacimiento hasta su muerte, y no solo en la Escuela y en relación con sus registros de rendimiento escolar, sino en todos los ámbitos de su vida y según sus experiencias y la manera en cómo estas lo forman para cambiarlo.

CONCLUSIONES

¿La enseñanza de la Ética en la perspectiva del desarrollo humano podría contribuir al logro de los objetivos, metas e indicadores establecidos por las iniciativas de desarrollo? Las escuelas, tal como existen en la actualidad podrían no tener la capacidad de responder a los objetivos de desarrollo. A penas se logran pequeños avances. Se requiere de una reforma a todo el sistema educativo y un cambio en los agentes de educación. Aún así sería insuficiente. Porque es necesario un cambio de perspectiva: formar a los seres humanos para la libertad y la felicidad, para el bienestar, en la que la Escuela no es la única protagonista porque se necesita pensar en una educación permanente, no sólo centrada en los aprendizajes de conocimientos de contenidos estructurados sino en la formación de sentidos, significados e identidades en favor de una educación más integral que es la perspectiva de la enseñanza de la Ética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boisier, S. (2001). Desarrollo (local): ¿Dé qué estamos hablando? Transformaciones *globales, instituciones y políticas de desarrollo local*.
- Gómez Navarro, Ángel. (2013). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. *Phainomenon*, 12(1), 20–28.
<https://doi.org/10.33539/phai.v12i1.238>
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (2006). Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones (Vol. 66). Icaria Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie Lineamientos Curriculares - Educación Ética y Valores Humanos*
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *Orientaciones para el fomento de la innovación educativa como estrategia de desarrollo escolar: nota técnica. Oficina de Innovación Educativa*.
- Naciones Unidas, (2013). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/08/what-is-sustainable-development/>
- Nussbaum, M. (2005). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Nussbaum, M. (2012). Las mujeres y el desarrollo humano. Herder.
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Paidós.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. (2023). Educación: motor de igualdad, crecimiento y desarrollo humano. Informe sobre Desarrollo Humano para

- Colombia. <https://www.undp.org/es/colombia/publicaciones/informe-desarrollo-humano-colombia-educacion-igualdad-crecimiento-desarrollo-humano>
- Unesco. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. *Educación 2030*.
- Villareal Peralta, Edna María, & Zayas-Pérez, Federico. (2021). Desarrollo humano y Educación: una perspectiva de la educación enfocada al desarrollo humano. *Vértice universitario*, 23(90), 28-39. <https://doi.org/10.36792/rvu.vi90.31>

DESAFÍOS ÉTICOS EN LA EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN GLOBAL INTERCULTURAL DESDE LA PERSPECTIVA BIOÉTICA

Clave del trabajo: V_148

Emilio José Ibeas Cuasante^{1*}

¹Sociedad para el Fomento de la Docencia de la Bioética, Burgos, España

*correo electrónico: emiliojoseibeas@gmail.com

RESUMEN

La globalización y la interculturalidad han transformado radicalmente los campos de la educación y la investigación, generando desafíos éticos inéditos que requieren enfoques bioéticos contextualizados. Este estudio tiene por objetivo examinar críticamente los dilemas éticos emergentes en contextos globales e interculturales, y proponer lineamientos que articulen principios de bioética con la diversidad cultural, sin sacrificar estándares universales. Se empleó un diseño cualitativo exploratorio basado en revisión sistemática de literatura y entrevistas semiestructuradas a expertos internacionales. Los resultados revelan la necesidad de: (1) currículos con sensibilidad intercultural; (2) protocolos éticos adaptados para consentimiento informado y distribución equitativa de beneficios; (3) reconocimiento de saberes no hegemónicos; y (4) desarrollo de competencias éticas para la gestión de dilemas complejos. Se propone un modelo de bioética contextual que articula autonomía, justicia y respeto a la diversidad cultural. Este marco ofrece pautas concretas para la formulación de políticas, pedagogías y prácticas investigativas más justas e inclusivas.

ABSTRACT

Globalization and interculturality have radically transformed the fields of education and research, generating unprecedented ethical challenges that demand situated bioethical approaches. This study aims to critically analyze the main ethical dilemmas emerging in global and intercultural contexts and propose guidelines that integrate bioethical principles with cultural diversity while preserving universal standards. A qualitative exploratory design was employed, based on a systematic literature review and semi-structured interviews with international experts. The findings reveal the need for: (1) culturally sensitive curricula; (2) adapted ethical protocols for informed consent and fair distribution; (3) ack-

nowledgment of non-hegemonic knowledge; and (4) development of ethical competencies for managing complex dilemmas. A contextual bioethics model is proposed, integrating autonomy, justice, and respect for cultural diversity. This framework provides concrete guidance for institutional policies, pedagogical strategies, and inclusive research practices that foster more just and responsible knowledge production in a globalized world.

PALABRAS CLAVE:

Educación intercultural, Bioética, Justicia epistémica.

KEYWORDS:

Intercultural education, Bioethics, Epistemic justice.

INTRODUCCIÓN

El proceso de globalización ha intensificado los intercambios culturales, económicos, tecnológicos y científicos a nivel planetario, modificando los escenarios educativos e investigativos de forma estructural e irreversible. Este fenómeno ha generado nuevas formas de interdependencia, al tiempo que ha puesto en evidencia la creciente diversidad de perspectivas, valores y prácticas culturales en la producción y transmisión del conocimiento. La educación superior, así como los entornos de investigación científica, se ven hoy interpelados por la necesidad de articular modelos formativos y éticos que respondan a estas transformaciones. En particular, la globalización plantea dilemas éticos complejos cuando se intersecta con la interculturalidad, es decir, con el encuentro —frecuentemente asimétrico— entre distintas cosmovisiones, tradiciones epistemológicas y sistemas morales (Banks, 2021; Delgado & Herrera, 2022).

La aplicación homogénea de marcos bioéticos de corte occidental en entornos culturalmente plurales resulta, en este contexto, insuficiente e incluso contraproducente. Modelos éticos centrados exclusivamente en la autonomía individual, el consentimiento formalizado o la racionalidad instrumental, muchas veces entran en conflicto con concepciones colectivistas, relacionales o espiritualizadas de la vida, el cuerpo y la comunidad, propias de numerosas culturas no occidentales. Estas tensiones se expresan en prácticas de enseñanza, en la elaboración de currículos, en la conducción de investigaciones colaborativas, y en la definición de lo que se considera conocimiento válido o legítimo (Smith et al., 2023). Por ello, no solo se trata de adaptar protocolos éticos, sino de repensar los fundamentos mismos de la bioética desde una mirada más amplia y plural.

La interculturalidad, entendida como un proceso dinámico de diálogo crítico y simétrico entre culturas, no debe limitarse a una lógica de inclusión superficial o de reconocimiento formal. Requiere transformar las relaciones de poder epistémico, cuestionar la hegemonía de ciertos marcos normativos y abrir espacios para formas alternativas de deliberación ética y

producción de conocimiento (Cortina, 2020). En este sentido, la bioética se convierte en una herramienta clave para mediar conflictos, generar puentes y construir marcos normativos que sean culturalmente sensibles, pero éticamente sólidos.

Este estudio se propone, por tanto, analizar los principales desafíos éticos que emergen en los ámbitos de la educación y la investigación en contextos globalizados e interculturales, y formular lineamientos que contribuyan al desarrollo de una bioética contextual. Dicha bioética debe ser capaz de integrar principios universales —como la dignidad humana, la justicia y la autonomía— con el respeto a la pluralidad cultural, promoviendo así una convivencia ética más inclusiva, crítica y transformadora en el ámbito académico e investigativo.

METODOLOGÍA

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo de carácter exploratorio, con el objetivo de comprender en profundidad los desafíos éticos que emergen en contextos de educación e investigación intercultural, desde una perspectiva bioética situada. Este diseño fue elegido por su idoneidad para abordar fenómenos complejos y poco estructurados, donde se requiere una interpretación densa y contextualizada de significados, valores y experiencias (Ten Have, 2021; García & Sánchez, 2022). En lugar de buscar generalizaciones estadísticas, el estudio se centró en identificar patrones, tensiones, contradicciones y propuestas surgidas de la interacción entre actores con distintas trayectorias culturales, profesionales y geográficas.

La investigación se desarrolló en dos fases complementarias: una revisión sistemática de literatura académica reciente y la realización de entrevistas semiestructuradas a expertos internacionales. Esta estrategia metodológica mixta permitió triangular la información obtenida y enriquecer el análisis con perspectivas tanto teóricas como empíricas.

Revisión sistemática de literatura

Se llevó a cabo una búsqueda estructurada en cinco bases de datos científicas: Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO y Google Scholar. El objetivo fue recopilar literatura académica publicada entre los años 2020 y 2025, que abordara de manera explícita temáticas relacionadas con la bioética intercultural, la ética en la investigación global, la justicia epistémica y la educación ética en entornos multiculturales. Se emplearon combinaciones de palabras clave como “intercultural bioethics”, “epistemic justice”, “global research ethics”, “collaborative research”, “ethical education” y sus equivalentes en español y portugués.

Los criterios de inclusión consideraron: (a) relevancia temática directa, (b) calidad metodológica comprobada (revisiones por pares, diseño claro, rigor argumentativo), (c) diversidad geográfica de los contextos estudiados, y (d) enfoque explícitamente ético. Se excluyeron trabajos con enfoque meramente normativo o descriptivo sin fundamentación empírica. En total, se seleccionaron 73 documentos para análisis en profundidad. El proceso de análisis se

realizó mediante codificación abierta y categorización temática, siguiendo técnicas propias de la teoría fundamentada adaptada.

Entrevistas semiestructuradas

En la segunda fase, se diseñó una guía de entrevista semiestructurada orientada a captar la experiencia profesional, la percepción crítica y las propuestas de solución de actores clave. Se entrevistó a 10 expertos y expertas provenientes de América Latina, Europa, África y Asia, todos con trayectoria reconocida en bioética, educación superior intercultural o investigación colaborativa con comunidades. La muestra fue intencionada, basada en criterios de expertise, diversidad regional y representatividad disciplinaria.

Las entrevistas, de entre 45 y 70 minutos, se realizaron de manera remota (videollamadas cifradas), y fueron grabadas con consentimiento explícito de los participantes. Posteriormente, se transcribieron de forma literal y se analizaron con el software NVivo 12, empleando técnicas de análisis temático. La doble codificación independiente de las transcripciones, así como la revisión en comité interdisciplinario, garantizaron la validez del proceso y la consistencia interpretativa.

Consideraciones éticas

El estudio se ajustó a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y en las directrices del CIOMS (2021). Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio, su carácter voluntario, el tratamiento confidencial de la información y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias. Se garantizó el anonimato y la protección de los datos personales mediante codificación alfanumérica y almacenamiento seguro. No se emplearon incentivos económicos para participar, en línea con las buenas prácticas éticas en estudios cualitativos internacionales.

En suma, la metodología empleada permitió acceder a una comprensión profunda, crítica y situada de los dilemas éticos en contextos educativos e investigativos interculturales. La combinación de revisión sistemática e indagación empírica favoreció un enfoque integrador, respetuoso de la complejidad y orientado a generar propuestas éticas viables, culturalmente sensibles y con sustento académico riguroso.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos a través de la revisión sistemática de literatura y las entrevistas semiestructuradas permitió identificar cuatro grandes categorías emergentes que reflejan los desafíos éticos más relevantes en educación e investigación global intercultural

desde una perspectiva bioética contextual: (1) necesidad de currículos éticos interculturales; (2) adaptación de protocolos éticos a la diversidad cultural; (3) promoción de la justicia epistémica; y (4) desarrollo de competencias éticas para la gestión de dilemas complejos. Cada una de estas categorías se desglosa a continuación con base en los hallazgos empíricos y bibliográficos.

1. Currículos éticos interculturales

El 90% de los expertos entrevistados coincidió en que los actuales programas educativos presentan un déficit importante en contenidos relacionados con la ética intercultural. La mayoría de las instituciones de educación superior sigue impartiendo asignaturas éticas basadas en marcos universales y de origen occidental, sin atención explícita a contextos culturales diversos o a valores colectivos. Los currículos tienden a privilegiar la autonomía individual, la racionalidad lógica y la ética de mínimos, ignorando la existencia de marcos relacionales, comunitarios o espirituales que predominan en culturas no occidentales (Banks, 2021).

La literatura revisada refuerza esta observación. García y Sánchez (2022) señalan que los planes de estudio en bioética rara vez incluyen estudios de caso reales en contextos plurales, ni simulan dilemas éticos interculturales, lo que impide formar a los estudiantes en habilidades de negociación moral y deliberación intercultural. Se identifican buenas prácticas en universidades que han incorporado módulos obligatorios sobre ética intercultural, logrando una mayor sensibilidad cultural y preparación para trabajar en entornos globales complejos.

2. Protocolos éticos adaptados: consentimiento informado y distribución justa

Otro hallazgo recurrente fue la inadecuación de muchos protocolos éticos institucionales, especialmente en el ámbito de la investigación. Investigadores de proyectos colaborativos en comunidades indígenas o rurales relataron que los formularios de consentimiento estandarizados, redactados en lenguaje técnico y centrados en el individuo, no eran comprendidos ni aceptados por las comunidades participantes. La práctica de imponer modelos éticos foráneos sin adaptaciones puede generar desconfianza, rechazo y ruptura de relaciones colaborativas (CIOMS, 2021; Smith et al., 2023).

Se identificaron casos exitosos de co-creación de protocolos éticos en diálogo con las comunidades, donde se tradujeron los documentos a lenguas locales, se respetaron los tiempos culturales, y se establecieron mecanismos colectivos de decisión. Además, se subrayó la importancia de asegurar la distribución equitativa de los beneficios derivados de la investigación, especialmente cuando se trabaja con saberes ancestrales, recursos genéticos o datos sensibles.

3. Justicia epistémica: visibilización de saberes no hegemónicos

Una categoría destacada fue la invisibilización y desvalorización sistemática de saberes alternativos al canon científico dominante. El 80% de los participantes denunció que las prácticas investigativas globales, especialmente las financiadas por agencias del Norte Global, tienden a imponer metodologías positivistas, ignorando epistemologías indígenas, afrodescendientes o campesinas.

Esta situación ha sido ampliamente discutida por autores como Walter y Suárez (2020), quienes proponen mecanismos de justicia epistémica en la investigación participativa con pueblos originarios y comunidades del Sur global. Los entrevistados propusieron medidas como la coautoría de líderes comunitarios, la incorporación de metodologías decoloniales y la validación de conocimientos orales o experienciales dentro de las publicaciones académicas.

4. Competencias éticas para la gestión de dilemas complejos

Finalmente, se identificó una necesidad urgente de desarrollar competencias éticas específicas para enfrentar dilemas interculturales. Estas incluyen la capacidad de análisis contextualizado, la empatía cultural, la deliberación colaborativa y la humildad epistémica. Las entrevistas revelaron que muchos profesionales, incluso con formación ética formal, se sienten desorientados cuando enfrentan tensiones entre principios universales y valores locales.

La formación ética tradicional, centrada en el razonamiento lógico y la toma de decisiones individual, no prepara adecuadamente para escenarios donde las normas son ambiguas, los actores múltiples y las consecuencias inciertas. Se propuso fortalecer programas de formación continua en ética aplicada, con enfoque práctico, intercultural y multidisciplinario (Ten Have, 2021).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación ponen en evidencia la necesidad de repensar los marcos bioéticos tradicionales ante los desafíos que plantea un mundo crecientemente globalizado e intercultural. A diferencia de enfoques bioéticos centrados exclusivamente en la universalidad de principios, este estudio sostiene la pertinencia de una bioética contextual que incorpore la diversidad de valores, prácticas y saberes existentes en los múltiples escenarios educativos e investigativos actuales.

Uno de los principales aportes de este trabajo es la articulación entre ética y epistemología. La justicia epistémica no debe entenderse solo como un concepto filosófico abstracto, sino como una dimensión ética concreta que afecta directamente a la validez, legitimidad y utilidad del conocimiento producido. Reconocer saberes no hegemónicos no implica un relativismo epistemológico, sino una ampliación crítica del canon científico que favorece la equidad

y la inclusión (Walter & Suárez, 2020). En este sentido, los currículos que integran epistemologías del Sur, estudios de caso plurales y metodologías participativas representan una vía concreta para transformar la educación superior desde una lógica bioética intercultural.

Por otro lado, el consentimiento informado, piedra angular de la ética investigativa, requiere ser resignificado a la luz de contextos donde la toma de decisiones no es individual sino colectiva, donde el lenguaje técnico excluye a los interlocutores y donde el tiempo ético no es lineal ni homogéneo. La co-creación de protocolos éticos, lejos de ser una concesión superficial, constituye un ejercicio de redistribución del poder normativo que fortalece la legitimidad moral de los procesos científicos (CIOMS, 2021; Kukla, 2020).

La noción de competencias éticas también fue objeto de análisis crítico. La ética profesional no puede limitarse al cumplimiento normativo ni a la repetición de códigos de conducta. En contextos de alta complejidad moral, como aquellos que involucran relaciones interculturales, se requiere una ética deliberativa, flexible y sensible a las múltiples formas de vida (Cortina, 2020). La empatía, la escucha activa, la reflexividad crítica y la capacidad de lidiar con la incertidumbre son competencias que deben ser cultivadas a través de experiencias educativas transformadoras, más allá de la mera instrucción teórica.

Otro elemento central es el papel de las instituciones. Si bien la responsabilidad ética recae parcialmente en el individuo, las universidades, centros de investigación y agencias financiadoras tienen un papel clave en la construcción de entornos bioéticamente responsables. Esto implica desde la reforma curricular hasta la generación de políticas institucionales inclusivas, pasando por la revisión de los indicadores de calidad científica que actualmente desincentivan la producción colaborativa y el reconocimiento de saberes no occidentales.

Asimismo, se debe tener en cuenta el compromiso ético con la sostenibilidad. En muchos casos, los proyectos educativos o investigativos implementados en comunidades culturalmente diversas carecen de continuidad, evaluación participativa o devolución significativa de resultados. Esto representa una forma de extractivismo académico que atenta contra los principios de justicia y reciprocidad. La bioética contextual, al integrar principios como la justicia reparativa, la corresponsabilidad y el respeto a la autodeterminación colectiva, permite avanzar hacia modelos más sostenibles y equitativos.

En síntesis, este estudio refuerza la necesidad de transitar de una bioética de la homogeneidad a una bioética de la pluralidad crítica. No se trata de relativizar los valores éticos universales, sino de comprenderlos como puntos de partida que deben dialogar activamente con las especificidades culturales, epistemológicas y sociales de cada contexto. El resultado es una bioética más robusta, situada, transformadora y alineada con los desafíos éticos del siglo XXI.

CONCLUSIONES

Los resultados de este estudio confirman que los desafíos éticos que emergen en el cruce entre globalización, interculturalidad, educación e investigación científica no pueden ser resueltos mediante marcos bioéticos tradicionales centrados exclusivamente en la aplicación universal de principios normativos. Por el contrario, se requiere una reconfiguración profunda de la bioética contemporánea que contemple, de manera crítica y propositiva, la diversidad cultural, epistémica y contextual presente en los entornos académicos e investigativos del siglo XXI.

Uno de los aportes más relevantes de esta investigación ha sido identificar con claridad que los sistemas educativos actuales no están adecuadamente preparados para formar profesionales con competencias éticas interculturales. La mayoría de los planes de estudio continúa reproduciendo una visión ética basada en la racionalidad individual, sin incorporar dimensiones colectivas, comunitarias o relacionales que resultan fundamentales en muchos contextos culturales. Esta omisión genera una brecha formativa significativa, especialmente en áreas como salud, educación, ciencias sociales y cooperación internacional, donde los egresados deben interactuar constantemente con poblaciones diversas y gestionar dilemas morales complejos.

Frente a este panorama, se propone reformular los currículos desde una lógica bioética contextual, que combine la enseñanza de principios éticos universales con el análisis crítico de casos interculturales, simulaciones de conflictos éticos reales y espacios de reflexión interdisciplinar. Este enfoque permitiría no solo mejorar la preparación profesional de los estudiantes, sino también fortalecer sus capacidades de juicio moral, empatía cultural y responsabilidad social.

Asimismo, las conclusiones del estudio apuntan a la urgente necesidad de adaptar los protocolos éticos que rigen la investigación científica para que sean sensibles a las realidades culturales y sociales de los entornos donde se desarrollan. Esto es especialmente importante en proyectos que involucran comunidades indígenas, rurales, afrodescendientes o con formas de organización colectiva. En estos casos, el consentimiento informado no puede ser concebido como un trámite burocrático individual, sino como un proceso relacional, deliberativo y adaptado a los marcos de comprensión de cada comunidad. La co-creación de protocolos, el respeto por los tiempos culturales, el uso de lenguas locales y la participación activa de actores comunitarios son elementos clave para garantizar una investigación éticamente legítima y socialmente relevante.

En línea con lo anterior, este trabajo reafirma la importancia de promover la justicia epistémica como un componente esencial de la bioética intercultural. Reconocer la validez de los saberes no hegemónicos no implica abandonar el rigor científico, sino ampliar las formas de conocimiento que se consideran válidas, útiles y pertinentes. La exclusión sistemática de

epistemologías del Sur, conocimientos ancestrales y experiencias locales del canon científico constituye una forma de violencia epistémica que debe ser abordada críticamente desde la bioética. La inclusión activa de estas voces en los procesos de producción académica, la coautoría con actores comunitarios, la visibilidad de metodologías no occidentales y la apertura a otros lenguajes del saber representan pasos necesarios hacia una ciencia más democrática, plural y ética.

Otro aspecto fundamental abordado en estas conclusiones es el desarrollo de competencias éticas para la gestión de dilemas interculturales. Las instituciones educativas y de investigación deben ofrecer formación continua y especializada en habilidades como la empatía intercultural, la deliberación ética colectiva, la humildad epistémica y la negociación de valores. Estas capacidades no solo son útiles en contextos de investigación global, sino también en entornos educativos cada vez más diversos, donde los docentes y profesionales deben lidiar con tensiones entre valores universales y particularismos culturales. La ética, en este sentido, no puede enseñarse solo como un conjunto de reglas, sino como una práctica viva que se aprende mediante la experiencia, el diálogo y la reflexión crítica.

Además, se ha identificado el rol clave que deben asumir las instituciones en la consolidación de una bioética contextual. Las universidades, centros de investigación, comités de ética y agencias de financiamiento tienen la responsabilidad de generar políticas que promuevan el respeto a la diversidad, la inclusión epistémica, la equidad en la distribución de beneficios investigativos y la participación comunitaria. Esto incluye revisar los criterios de evaluación de proyectos, garantizar la devolución significativa de resultados a las comunidades involucradas, establecer mecanismos de monitoreo ético en el largo plazo y fomentar la ética institucional como parte del compromiso social universitario.

Desde una perspectiva crítica, estas conclusiones también permiten señalar las limitaciones de los modelos bioéticos centrados en la neutralidad y la homogeneidad. El ideal de una bioética descontextualizada, supuestamente aplicable de manera uniforme en cualquier cultura o región, ha mostrado su incapacidad para responder adecuadamente a los dilemas reales que surgen en escenarios marcados por la desigualdad, la exclusión y la colonización epistémica. En su lugar, se propone una bioética situada, capaz de articular la universalidad de ciertos principios —como la dignidad humana o la justicia— con la especificidad de los contextos culturales, políticos e históricos en los que se aplican.

La bioética contextual no significa abandonar los valores éticos compartidos, sino reinterpretarlos a través de un diálogo crítico con la pluralidad. Supone reconocer que la justicia, la autonomía o el respeto no se expresan del mismo modo en todas las culturas, y que su implementación debe considerar los marcos de sentido locales. Esta postura no es relativista, sino dialógica: busca construir consensos éticos mínimos desde el respeto mutuo, la deliberación horizontal y la reciprocidad epistémica.

En definitiva, este estudio permite afirmar que una bioética intercultural y contextual constituye no solo una necesidad académica, sino una exigencia ética ante las nuevas configuraciones del conocimiento y de la acción en un mundo globalizado. Promover currículos sensibles, protocolos justos, inclusión epistémica y formación ética integral no es una opción, sino un deber moral para quienes trabajan en la educación y la investigación. Esta transformación exige voluntad política, apertura intelectual y compromiso ético por parte de todos los actores involucrados.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en el análisis de experiencias concretas de implementación de bioética contextual en distintas regiones del mundo, así como en el diseño de indicadores que permitan evaluar el impacto de estas prácticas en términos de justicia, inclusión y sostenibilidad. Solo así será posible avanzar hacia una bioética verdaderamente transformadora, al servicio de un conocimiento más justo, plural y responsable.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. A. (2021). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (7th ed.). Routledge.
- CIOMS. (2021). *International ethical guidelines for health-related research involving humans*. Council for International Organizations of Medical Sciences. <https://cioms.ch/publications/product/international-ethical-guidelines/>
- Cortina, A. (2020). *Ética cosmopolita. Una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia*. Paidós.
- Delgado, J. M., & Herrera, R. (2022). Ethical pluralism and intercultural dialogue in global education. *Ethics and Education*, 17(4), 435–450. <https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2117389>
- García, M., & Sánchez, L. (2022). Ethical education for intercultural competence in higher education. *Journal of Intercultural Studies*, 43(2), 147–162. <https://doi.org/10.1080/07256868.2022.2027433>
- Harris, C. (2022). Teaching ethics in diverse classrooms: Approaches and challenges. *Ethics and Education*, 17(1), 44–59. <https://doi.org/10.1080/17449642.2022.2034872>
- Kukla, R. (2020). Autonomy, justice, and culture in global bioethics. *Bioethics*, 34(6), 523–530. <https://doi.org/10.1111/bioe.12785>
- Smith, J. A., Lee, T., & Wang, X. (2023). Ethical challenges in global health research: Lessons from multi-country collaborations. *Global Bioethics*, 34(1), 10–25. <https://doi.org/10.1080/11287462.2023.2109875>
- Ten Have, H. (2021). *Global bioethics: An introduction* (3rd ed.). Routledge.

- UNESCO. (2021). *Universal Declaration on Bioethics and Human Rights*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180>
- Walter, M., & Suárez, D. (2020). Epistemic justice in participatory research: Reflections from Indigenous methodologies. *Journal of Research Ethics*, 16(3), 245–262. <https://doi.org/10.1177/1747016120921314>
- World Health Organization. (2023). *Ethical considerations in global health research*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240067013>

DIÁLOGOS URGENTES DE GOBERNANZA: CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURALES EN SUBA-COLOMBIA UN ENCUENTRO PARA CONSTRUIR COLECTIVAMENTE

Clave del trabajo: V_151

Giovanni Ariza Sánchez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD – Escuelade Ciencias Jurídicas
y Políticas Semillero de investigación ZCBC SEPOD Bogotá - Colombia

*correo electrónico: giovanni.ariza@unad.edu.co

RESUMEN

El siguiente artículo es el resultado de la participación en el encuentro internacional de las artes y las culturas realizado en la localidad de Suba, Bogotá – Colombia, en el mes de mayo de 2025, un ejercicio de encuentro y dialogo impulsado por una organización cultural de la localidad de Suba, con diversos actores tanto locales, como internacionales y distritales, con los cuales se abrió la reflexión, el debate, el análisis desde las prácticas, experiencias culturales y marcos teórico - metodológicos, que ayudaran a la creación de insumos que se pudieran aportar para la formulación de un proceso de formulación de política pública cultural local. Por otra parte, surge desde la posibilidad de gestión del conocimiento que se viene desarrollando con el liderazgo del semillero de investigación del ZCBC-SEPOD, de la Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

ABSTRACT

*The following article is the result of participation in the **International Arts and Cultures Encounter** held in the locality of Suba, Bogotá – Colombia, in **May 2025**. This event was an exercise in convergence and dialogue promoted by a local cultural organization in Suba, bringing together various local, international, and district stakeholders. It fostered reflection, debate, and analysis based on cultural practices, experiences, and theoretical-methodological frameworks. The goal was to generate input for the formulation of a local public cultural policy process. Furthermore, this article arises from the knowledge management*

efforts being developed under the leadership of the ZCBC-SEPOD research hotbed from the School of Legal and Political Sciences at the National Open and Distance University (UNAD).

PALABRAS CLAVE:

Cultura, artes, política pública, dialogo, territorio

KEYWORDS:

Culture, arts, public policy, dialogue, territory

INTRODUCCIÓN

En la Declaración Universal de Derechos humanos, artículo 27 se expresa la importancia de *“garantizar los derechos culturales, incluyendo el derecho de todos a participar libremente en la vida cultural, a disfrutar de las artes y a compartir los avances científicos y sus beneficios”*. Es así, como la educación se convierte en un requisito para disfrutar muchos derechos culturales, de esta manera, se establece una interdependencia entre educación, arte y cultura y ciencia. Cuatro elementos que la humanidad históricamente ha contemplado como ejes estructurales para entender y comprender el desarrollo de las sociedades.

Lo que podríamos establecer como punto de partida para encontrar un horizonte de sentido, desde lo que el doctor, Manfred Max Neef llamo, necesidades humanas fundamentales, el arte, la cultura, la educación y la ciencia para el entendimiento, la participación, el ocio, la creación, la identidad y la libertad (Neef et al., 1986)

Desde esta perspectiva, y en la coyuntura que actualmente vive nuestra sociedad, valdría recuperar la mirada transversal que como especie humana debemos de dar en este caso específico, a las artes y a la cultura. Estas, han sido las que nos han permitido reconocer la historia, la memoria de la evolución humana, las comprensiones de los acontecimientos políticos, sociales, naturales, y hasta económicos, las posibilidades de dejar herencias, identidades, tradiciones y no olvidar de dónde venimos y cuál ha sido nuestro lugar como especie en la vida del planeta.

Es así, como este artículo, pretende compartir una experiencia de reflexión, que si bien, no parte de las profundidades de la comprensión humana que tanto el arte como la cultura merecen, si lo hace, desde la posibilidad de comprender y comprendernos en la colectividad y en el accionar político de la cultura, como artistas y agentes culturales, una oportunidad para aportar a una conversación urgente para la construcción de una política pública para la vida.

METODOLOGÍA

Consideraciones previas: *desde lo global a lo local*

El mundo se encuentra en una *policrisis*³⁷, combinación simultánea de fenómenos críticos: políticos, sociales, ambientales, económicos y culturales, acompañadas de autoritarismos, dictaduras y polarizaciones que incrementan los riesgos de nueva guerra e incremento de la violencia, la migración, el desplazamiento, la escasez económica, desempleo, feminicidios, desigualdad, cambio climático, que no solo se evidencia a nivel mundial, sino, que cada país lo vive y experimenta sus síntomas de diversas maneras.

Para el caso colombiano, el enfrentamiento a todas estas adversidades ha generado al interior, la exacerbación de la inequidad, la desigualdad, la pobreza, la violencia política, la destrucción de la confianza y la desesperanza, entre muchos otros síntomas. Un diagnóstico poco alentador, pareciese como si se estuviera imbuido en una *vorágine*³⁸ que le hace experimentar un permanente cumulo de dolores que la mantienen en estado de coma, en la búsqueda de remedios fallidos, políticas que atacan de manera superficial las causas de esa Colombia que han optado por bautizar, la Colombia profunda, en la que se encuentran territorios históricamente olvidados, cruzados por conflicto armado, por la muerte, por la incertidumbre y el desplazamiento. Especialmente afectando a mujeres, niños, jóvenes, abuelos, abuelas y familias enteras, fracturando el tejido social y con esto la vida.

Es así, como se van configurando afectaciones en lo local, especial, en territorios como Suba que representan uno de las más grandes del Distrito Capital, una localidad diversa, con una amplia extensión de zonas rurales, con cerca de 1.500.000 habitantes, hombres y mujeres indígenas, afrocolombianos, migrantes, desplazados, campesinos y mestizos que van transitando cotidianamente por un territorio que va complejizando las necesidades y problemas sociales, culturales y políticos. Este territorio se convierte en espejo, de lo que pasa en el país y en el mundo, planteándolo desde la metáfora del aleteo de la mariposa, estableciendo un desafío para los movimientos sociales, culturales, administradores públicos, líderes y comunidades en general. Es aquí, donde se recupera la urgencia de una política pública cultural local, con la misión de reconfigurar un territorio que le apueste a una cultura ciudadana, una cultura de la convivencia, la empatía, la creatividad, la imaginación y creación, la colectividad, la solidaridad, al afecto y la expresión. Finalmente, que le apueste a la vida.

37 Davos 2024: el Foro Económico Mundial y la 'policrisis' que satura su agenda: En Davos, aunque los diplomáticos de los principales países del mundo tendrán que llegar a soluciones claves para trazar un futuro más estable, lo cierto es que según una encuesta hecha por el mismo Foro Económico Mundial (FEM), el 54% de los participantes prevé catástrofes globales en los próximos dos años con una perspectiva aún más oscura para la siguiente década. <https://www.france24.com/es/programas/econom%C3%ADa/20240113-el-foro-econ%C3%B3mico-mundial-y-la-policrisis-que-satura-su-agenda>

38 En este contexto, se hace alusión a la palabra "vorágine" desde lo planteado por la Real Academia Española (RAE), se refiere a un remolino fuerte y rápido de agua o a una situación caótica y confusa. También puede describir una pasión desenfrenada o una mezcla intensa de sentimientos

Metodología

Para abordar este proceso se participó en 5 encuentros culturales; uno de jóvenes, uno de adultos mayores, otro sobre emprendedores culturales, uno de mujeres y uno final de socialización de resultados, en los que se pudo dialogar y escuchar cerca de 300 artistas, gestores/as culturales, líderes, emprendedores/as, entre otros, aproximadamente 15 horas de diálogo, se logran exponer experiencias y apuestas, también, aportes a la construcción de un posible proyecto cultural local. Estos espacios dialógicos se convierten en la estrategia fundamental para que los sujetos

Como diría (Ghiso, 2016) *“Decidirse a desarrollar, con otros, procesos de reflexividad dialógica en nichos formativos, comunicativos y de investigación, lleva a experimentar, reconocer y profundizar epistemes sentipensantes y solidarias, tarea que exige audacia y coraje para deconstruir las percepciones y certidumbres políticas, académico/científicas que tenemos sobre nuestras realidades”*

Vale resaltar lo aportado por el maestro Orlando Fals Borda, nos puso a reflexionar con esa maravillosa palabra, nosotros actuamos con el corazón, pero también con la cabeza y cuando combinamos las dos, somos Sentipensantes. De esta manera, los encuentros dialógicos se convirtieron en espacios en la que los participantes pusieron en conversación sus experiencias, sus sentires, sus pensares, sus comprensiones y emociones, enriqueciendo la experiencia y brindando sentido a las apuesta cultural y artística resultado del encuentro. Este conversar se tejió también con artistas, activistas y gestores de pueblos vecinos y hermanos como México, Perú y Cuba, los cuales trajeron desde sus vivencias los procesos que desde diversas expresiones artísticas y culturales han significado en la vida y resistencia de sus territorios.

El encuentro como lo diría el maestro (Boaventura de Sousa Santos, 2014) *“Toda experiencia social produce y reproduce conocimiento. No hay, pues, conocimiento sin prácticas y actores sociales”*. Es así, como el espacio metodológico y provocado, se convierte en el lugar de la experiencia vital para reconocimiento no solo de las prácticas socioculturales de quienes estuvieron en él, sino, también en el de sus experiencias de vida y tránsitos históricos que han aportado al enriquecimiento de su resistencia, resiliencia y persistencia en la gestión cultural y artística, elemento fundamental para comprender el lugar actual de cada uno y una como sujetos.

Algunos acercamientos a la construcción colectiva

Como parte de los resultados y reflexiones primarias que emergieron de la diversidad de voces que se encontraron, y desde la urgencia de enfrentar la crisis glocal que vivimos actualmente, aportando desde lo local, fueron emergiendo líneas de sentido cultural que permitieran forta-

lecer no solo la experiencia individual, sino, colectiva, de esta manera contundente resuenan la **Movilidad Cultural**, la **Gestión del conocimiento**, el **Fortalecimiento de infraestructuras culturales** y la **Innovación cultural**.

Desde esta perspectiva, los diálogos que con urgencia se convirtieron en dispositivos que generaron un ruido local, en el que se consolida aquello que tan de moda sea puesto, pero, que en la realidad se complejiza, la GOBERNANZA, algo que conceptual y teóricamente se dice: *“Se trata de actores públicos y privados, ciudadanía y demás, que, dadas las interacciones, los índices de gobernabilidad y el fortalecimiento del sistema democrático, impactan de manera positiva o negativa, la calidad de vida de los ciudadanos que habitan el territorio* (Witthingham, 2010)”.

Para este caso, la Gobernanza suscitada desde el encuentro, se establece desde un conversar equitativo e igualitario, donde todos y todas las participantes se encuentran en un mismo espacio con un propósito común, como miembros del territorio local, con la única distinción de su rol, pero, siempre con la mirada de horizontal, con el derecho de la escucha atenta, del silencio activo. Donde la pregunta, la reflexión, la experiencia y la esperanza jugaron un papel protagónico.

Parafraseando a Elinor Astron (2000) en su texto el Gobierno de los Bienes Comunes, en estos espacios la cultura y las artes se establecieron como un bien común, pero también, como un problema urgente de acción colectiva. Es decir, si la cultura y las artes nos competen a todos y todas, y han demostrado al mundo su impacto y efectividad frente a las crisis humanas, ejemplo el COVID, es necesario que como humanidad y especie y en este caso especial, como humanidad local, le demos un lugar prioritario, ya no como *placebo*³⁹, sino, como elemento y antídoto fundamental para combatir de raíz la enfermedad mental y emocional de nuestros niños, niñas y adolescentes, la desesperanza de nuestros jóvenes, el abandono de nuestros abuelos y abuelas, la encarnizada violencia cotidiana y la desconfianza.

El problema cultural, como problema colectivo

Dentro de los diálogos urgentes se resaltan elementos estructurales que como proyecto cultural local, ya sea desde un enfoque de política pública cultural local o como un acuerdo local de cultura, se deben abordar para iniciar la construcción de una apuesta común, que vaya más allá de la proyectitis, eventitis, talleritis y activitis cultural, o, como la actividad cultural comercial, en la que se ha tendido y tenido a los colectivos, agrupaciones, organizaciones, infraestructuras, artistas de la localidad históricamente, sucumbidos en una lógica individualista, segregada, con metodologías que aplican la atomización y fragmentación de los procesos y los recursos, especialmente alimentando el mal de la desconfianza, de la competencia, del sálvese quien pueda, del más fuerte.

39 El término placebo se refiere a una sustancia o un procedimiento que CARECE de una actividad específica objetiva contra la enfermedad o contra condición en la que se emplea. <https://www.incmnsz.mx/opencms/contenido/investigacion/comiteEtica/placebo.html>

Partiendo de este contexto y acorde a la metodología planteada para hacer el ejercicio de construcción en la que se busca no caer en juzgamientos arbitrarios, como diría Africano (2020) retomando a (Quinn,2002), se hace necesario partir de una apuesta cualitativa con un enfoque interpretativo hermenéutico, vinculando el contexto y la dinámica de relaciones de todas las partes, con una perspectiva holística. De esta forma, se realiza este primer esbozo de análisis y acción frente a las apuestas culturales locales y a la búsqueda de establecer el tema en la agenda pública local, desde la infinidad de planteamientos, voces, reflexiones, experiencias y visiones, que se suscitaron en los espacios de encuentro.

En este proceso, las voces de los encuentros retoman vital importancia para comprender lo dicho anteriormente, partiendo de ideas fuerza que retumben en las memorias que se pretenden consignar en este artículo

Voces de los y las participantes

La riqueza del espacio estuvo permeada por la vida y experiencia de jóvenes hombres y mujeres en los que prevaleció expresiones artísticas como el hip hop, el rap, el activismo y los liderazgos culturales.

Para este grupo de jóvenes el arte habla desde lo cotidiano, desde las realidades de los contextos, problemas y necesidades, lo que le permite reconocer su profundidad y encontrar elementos que enriquezcan la vida de quienes optan por participar en el.

De acuerdo con la experiencia y lo causado en los y las participantes como primeros permeados, surge una idea potente que vale resaltar por su profundidad y significancia, es la de concebir el arte como oportunidad, como resistencia, como constructor de comunidad y esperanza de transformación. Lo que permite abordarlo como una herramienta para enfrentar la adversidad, la muerte, el autoritarismo y el fascismo, aportando a salvar y sanar la existencia.

Por otra parte, y contrario a lo que sea pensado en muchos momentos de la práctica artística, esta se asume desde un elemento que permite la construcción disciplinaria, no por la disciplinarietà de su conocimiento, sino, por la que implica su práctica y formación, en la creación de hábitos, ensayos y rutinas, que aportan al desarrollo de procesos psicocognitivos de atención, concentración y memoria.

Otra idea que vale nombrar es el arte como vinculante de la familia y la comunidad en resonancia y sensibilidad, para que genere un desarrollo contextuado. Es decir, se convierte en la posibilidad de integrar los diversos actores que confluyen en un espacio comunitario y territorial, en la búsqueda de identidad, convivencia y reconstrucción del tejido social.

El arte y la cultura realizado en la calle, en los parques, plazas, bibliotecas comunitarias y espacios públicos comunitarios se puede convertir en un constructor del conocimiento, que aporte a los escenarios académicos de la escuela, colegios y universidades, reconociendo la riqueza y posibilidad de convertirse en conocimiento científico y estructurado que brinde

elementos epistémicos para la comprensión sociológica, antropológica y psicológica de los sujetos, desde las propias cotidianidades.

Desde esta perspectiva, concebir la práctica artístico cultural desde una apuesta por la preservación y supervivencia de la cultura, las tradiciones, el patrimonio y los legados, representación de la memoria y elemento de la investigación sociocultural que se convierten en las estrategias que registra y transmite la herencia cultura – artística, constituyéndose en el capital social de un territorio.

El arte y la cultura recupera los acontecimientos, los rituales, la celebración comunitaria y el trabajo mancomunado, como diría el maestro (Byung-Chul Han, 2021) *“Los rituales generan un saber corporizado y una memoria corpórea, una identidad corporizada, una compenetración corporal, la comunidad ritual es una corporación”*. Es decir, consolidan la comunidad como un solo cuerpo intercomunicado comunican y convivencial, en la medida en que el pueblo y la comunidad se convierten en el espacio cultural, recuperando la historia y la identidad frente al mundo, pero, especialmente frente al mismo territorio, lo que podríamos nombrar como la *Topofilia*⁴⁰ del lugar.

De esta forma, se transforman los imaginarios no solo comunitarios, sino, también desde la perspectiva política, social, económica y pública a nivel local, con acciones socioculturales barriales de inclusión, abordando el reconocimiento del cuerpo como territorio, de respeto de la vida, la salud emocional, la autonomía, autoestima, para la prevención de las violencias diversas que están presentes actualmente en nuestros territorios

En este orden de ideas, las voces fueron fluyendo y transitando por la emoción que despliega la experiencia vital, el espacio de encuentro como un escenario de posibilidades de escucha y expresión, de aprendizaje y de reconocimiento del otro y la otra como un igual. Reconociendo lo que las artes y la cultura han posibilitado en la vida propia y ajena y en el territorio, pero también evidenciando las tensiones y distancias que sean construido durante el transcurrir de la experiencia.

En este orden de ideas y en clave de construcción de algunos elementos para una política pública cultural local, se hacen aportes que logren poner tanto los problemas como las diversas alternativas y principios que emergen de los diálogos con los actores participantes en los conversatorios.

⁴⁰ El término *topofilia* funde los conceptos de “sentimiento” y “lugar”. La *topofilia* no es la más fuerte de las emociones humanas. Cuando llega a serlo, podemos estar seguros de que el lugar o el entorno sean transformado en portadores de acontecimientos de gran carga emocional o que se perciben como un símbolo. Yi-FuTuan (2007)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Líneas de sentido para una política pública cultural

Movilidad Cultural

De acuerdo con la experiencia, es relevante revisar los efectos que suscitan los procesos de movilidad cultural en el fortalecimiento de los procesos culturales artísticos locales de algunas organizaciones locales, quienes han logrado gestionar un trabajo articulado con artistas y culturales de países de la región tales como: México, Cuba, Perú, entre otros, desde una perspectiva de cooperación Sur-Sur que permite el reconocimiento, la valoración y el intercambio, como lo plantearía la Cancillería de Colombia: *“a través del intercambio y transferencia de conocimientos, buenas prácticas y experiencias entre países en desarrollo del Sur Global”*, lo cual también se podría plantear desde una cooperación triangular, Estado, empresa privada y los procesos socio culturales.

Esta línea de política pública local, potenciaría la movilidad de artistas hacia otros países en representación local, evidenciando la riqueza, las experiencias y las construcciones de conocimiento, al igual, que promoviendo la movilidad no solo de procesos artísticos de otras regiones, sino, también la circulación de artistas y otras poblaciones en la localidad que aporten al desarrollo intercultural y económico circulares culturales, abriendo posibilidades para los procesos locales de compartir y valorar lo propio.

Este ejercicio debería de venir acompañado de una movilidad interna, que ayude a la conformación de juntanzas entre actores, sectores, disciplinas artísticas, potenciando la solidaridad, el intercambio, el aprendizaje, el reconocimiento, construcción de confianza y unidad de la región.

Gestión del conocimiento

Como parte de las reflexiones surgidas en los conversatorios resulta la importancia de recuperar, revalorar y sistematizar los conocimientos que desde las diferentes prácticas culturales y artísticas locales se vienen construyendo y con los cuales se plantean proyectos, programas y acciones. Vale resaltar, que desde ese recuperar lo propio también se viene haciendo un llamado para que se valore como capital cultural todos los conocimientos, metodologías, didácticas y epistemologías que agrupaciones, organizaciones e infraestructuras locales han venido haciendo desde hace décadas en la localidad.

Desde esta perspectiva y no lejos de lo que en la región se viene planteando como las epistemologías del Sur Global, como diría el maestro (Sousa Santos, 2014) *“Toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y, al hacerlo, presupone una o varias epistemologías.”*

Epistemología es toda noción o idea, reflexionada o no, sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido. Por medio del conocimiento válido una determinada experiencia social se vuelve intencional e inteligible. No hay, pues, conocimiento sin prácticas y actores sociales”

Desde esta lógica, recuperar el conocimiento que surge de los procesos socioculturales y artísticos se convierte en una tarea urgente para sistematizarlo y poder presentarlo y/o devolverlo a la localidad y la ciudad, como un elemento estratégico en el posicionamiento y constructor de la identidad. Es así, como se hace un llamado a la urgencia de construir estrategias de recolección, sistematización y compartencia de las experiencias locales para proyectarlas a la región, interconectadas con la apuesta de la línea de movilidad cultural.

Infraestructuras culturales

Emergentes e históricas. Esta línea de sentido aparece en los diálogos desde la perspectiva de la falta y escasez de espacios que brinden condiciones óptimas para la creación y circulación de las artes y las culturas. Es de esta manera, que vale cambiar la mirada hacia las infraestructuras que tanto históricamente han permanecido en los territorios trabajando no por algún proyecto o presupuesto, sino, por la convicción de una apuesta cultural en el territorio. Hoy muchos de los y las jóvenes, niños, abuelos y abuelas hacen sus prácticas artísticas en la intemperie, en las calles y escenarios al aire libre, que si bien, en momentos es estratégico por la posibilidad que brinda a la comunidad de los procesos que tienen en sus entornos, también, expone los procesos a estados de afectación corporal y ambiental.

Por otra parte, están los procesos emergentes de jóvenes y otros artistas que en muchos de los casos son resultado de los procesos históricos, los cuales también deben de hacer posesión de espacios públicos para ser escuchados y para poder compartir y llevar a cabo sus procesos de creación y expresión.

De igual forma, se considera dentro de las apuestas de movilidad y de hacer de la localidad un territorio seguro y apto para procesos turísticos y patrimoniales, el contar con infraestructuras adecuadas le permitir potenciar un elemento que desde las experiencias compartidas en los conversatorios es fundamental para la generación de desarrollo económico, ambiental y social.

Innovación cultural

Esta línea de sentido, parte como lo diría la profesora Zurbriggen (2020) de reconocer *“el cambio de época en que nos encontramos nos obliga a pensar y actuar de otra manera. No solo necesitamos ser capaces de reaccionar; la clave está en cuán rápido vamos a ser capaces de hacer el cambio y de abordar decididamente la complejidad de las problemáticas del siglo XXI, para avanzar hacia un futuro socioambiental más sostenible y democrático”*. En lo cultural,

la innovación no estará centrada para hacer más estéticas las creaciones o propuestas, deberá de estar centrada para responder a las complejidades, a las crisis y a preparar a una ciudadanía para afrontarlas.

Se deberá de ser capaz como administración, como empresas privadas, academia y organizaciones socioculturales de dar respuesta a los retos y desafíos que la vertiginosa realidad nos presenta, hoy se habla de la IA, de la nano tecnología, del internet de las cosas, de los automóviles autónomos, entre muchos otros elementos, y ¿la cultura que?, ¿los procesos culturales y artísticos como juegan en este universo?, ¿Cómo pasar de la activitis, del talleritis, de la proyectitis a procesos más complejos, más retadores, y desde esta perspectiva vale resaltar la urgencia de la gestión del conocimiento.

Precisamente en varios de los espacios de conversatorio, algunos temas giraron de manera tímida frente a este componente, sin embargo, de fondo se percibe que, en algunos momentos de desconfianza, de desinterés, de incredulidad ciudadana es también porque se está llegando con estrategias socioculturales poco llamativas y a su vez y aún peor, poco impactantes en las transformaciones sociales que requiere y está esperando el contexto.

CONCLUSIONES

Si sea dicho hasta la saciedad y en diversos espacios tanto nacionales como internacionales sobre la importancia de la cultura para la pervivencia humana y el legado como humanidad, ¿porque no se le da el estatus que esta merece? ¿porque se sigue concibiendo en el desarrollo de un país y de los seres humanos como un tema de poca relevancia? En medio de las circunstancias por las que atravesamos, la cultura y las artes deben de ser vista como una oportunidad de sanar y salvar vidas, de cambiar el rumbo de una sociedad que cada vez camina más hacia el abismo.

Es importante implementarla como una herramienta de resiliencia y resistencia que potencia lo emocional, cognitivo y espiritual para enfrentar las adversidades. Las artes permiten el desarrollo de la empatía, de la solidaridad, del trabajo colectivo, de la sensibilidad, desarrollan la comunicación y la convivencia, si es así, ¿porque el sistema educativo y en los planes de desarrollo de los territorios, no se tiene en cuenta como un eje estructural del desarrollo humano y territorial?

Es necesario que lideres, políticos, alcaldes, educadores, vean las culturas y las artes como una herramienta que potencia el desarrollo social, económico, natural de un territorio. Para que desde esta perspectiva se puedan convertir en columna vertebral para la convivencia, la salud mental, emocional y física, la confianza, el bienestar y la calidad de vida de los pobladores.

Las culturas y las artes son potencia en la gestión del conocimiento, en la recuperación de la memoria y en la pervivencia de la memoria histórica de una sociedad. Por tal razón, se constituyen en un recuperador de la identidad y el sentido de pertenencia, fortaleciendo lo que conlleva al cuidado y valoración del territorio.

Las culturas y las artes se convierten en integradores de otras culturas, promoviendo la solidaridad y ampliando las posibilidades de intercambios y saberes que potencian al sujeto individual y colectivo.

Para continuar transitando

¿Si ya hemos visto los efectos e impactos de las culturas y las artes, porque no establecerlos como columna vertebral del desarrollo humano y local?

¿Qué implicaría para las instancias locales y distritales hacer un ejercicio piloto de construcción de política pública cultural local?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ghisso (2016) Reflexividad dialógica, como experiencia de epistemes sentipensantes y solidarias.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-80312017000100015

Fu Tuan (2007) Topofilia; un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno.

Editorial Melusina

Han (2021) La desaparición de los rituales; una tipología del presente. Editorial Herder

Ministerio de relaciones exteriores (2025) <HTTPS://WWW.CANCELLERIA.GOV.CO/COOPERACION-INTERNACIONAL/COOPERACION-SUR-SUR>

Morales, et al (2020) Métodos de Investigación Cualitativa (pg 75)

Roht & Parra (2020) Innovación Pública: Experiencias y Retos en Colombia (pg 27)

Santos & Meneses (2014) Epistemologías del Sur. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/08/Epistemolog%C3%ADas-del-Sur.pdf>

SDMujer (2025) Boletín No 1. https://omeg.sdmujer.gov.co/phocadownload/2025/Boletin1feminicidios_violencias_ene2025.pdf

Ostrom (2000) El Gobierno de los Bienes Cumunes; la evolución de las instituciones de la acción colectiva. https://base.socioeco.org/docs/el_gobierno_de_los_bienes_comunes.pdf

Observatorio de Gestión Local (s, f) <https://centrogobiernolocal.gobiernobogota.gov.co/sites/default/files/2023-11/Documento%20de%20Investigacio%CC%81n%20II%20Gobernabilidad%20Local.pdf>

LIDERAZGO ÉTICO, UNA ALTERNATIVA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DEL FUNCIONARIO PÚBLICO

Clave del trabajo: V_156

Jenny Jazmín Gómez Murcia*

Asociación Civil Tietacarmau Pro-Igualdad y Justicia – Comité Mundial SIODS Durango, México.

*jenny.jjazzgom@gmail.com

Arturo Herreño Marín

Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium Santiago de Cali, Colombia.

Edgar Alonso Vanegas Carvajal

Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia.

RESUMEN

El liderazgo ético brinda alternativas en la práctica del funcionario público puesto que, pretende la promoción de la transparencia, la mejora de la imagen organizacional y la adopción de conductas propositivas del líder que tienden a extenderse hacia los grupos de interés. El objetivo es conocer el alcance del liderazgo ético como una alternativa en la formación ciudadana del funcionario público, a través de la identificación de prácticas que prevalecen, para así proponer alternativas reales en formación ciudadana que den solución a la competencia ética de los funcionarios, por medio de una metodología con enfoque cualitativo y entrevista dirigida a funcionarios en ejercicio, para percibir el alcance del liderazgo ético, prácticas y alternativas en formación ciudadana. Determinando que el liderazgo ético se involucra a partir de principios de equidad, responsabilidad, confianza, honestidad, igualdad y respeto, lo cual se fortalece desde el cumplimiento de los códigos de ética y la conducta.

ABSTRACT

Ethical leadership provides alternatives in the practice of public officials since it aims to promote transparency, improve the organizational image, and encourage proactive behavior on the part of leaders that tend to extend to stakeholders. The objective is to understand the scope of ethical leadership as an alternative in the civic training of public officials through the identification of prevailing practices, in order to propose real alternatives in civic training that provide solutions to the ethical competence of civil servants, using a

methodology with a qualitative approach and interviews with current civil servants to perceive the scope of ethical leadership, practices, and alternatives in civic training. Determining that ethical leadership is based on principles of fairness, responsibility, trust, honesty, equality, and respect, which are strengthened by compliance with codes of ethics and conduct.

PALABRAS CLAVE:

Liderazgo¹, Corrupción², Formación³

KEYWORDS:

Leadership¹, Corruption², Training³

INTRODUCCIÓN

El servidor público desde la función administrativa y sustancial de su labor emplea códigos de ética y buen gobierno que encaminan a la toma de decisiones fundamentada, por ende, el liderazgo ético forma parte elemental de la práctica encaminada a la promoción de la transparencia, la mejora de la imagen organizacional, así como, la adopción de conductas que respalden los principios éticos, la mitigación de la corrupción y el fortalecimiento de los sistemas de control en las instituciones.

La ética para la organización cobra relevancia, debido a que redunda en la cultura organizacional y a su vez, en los actos de los individuos. El liderazgo igualmente impacta en las instituciones tanto de orden público, como privado, puesto que converge en el intercambio social, las prácticas, el buen gobierno y la sostenibilidad organizacional, a través de la gestión y la toma de decisiones con mirada estratégica.

El liderazgo ético se focaliza en el actuar y los valores teniendo presente la implicación de las reglamentaciones y el desempeño de los individuos (Nguyen et al., 2021). Siendo este tipo de liderazgo una alternativa en la formación ciudadana del funcionario público, donde existe una brecha entre el cargo y la práctica, cuestionándose el cumplimiento de los códigos de conducta, el menoscabo ético y el fraude a causa de la corrupción, abuso de poder y la vulneración de la ética.

Por lo anterior, se pretende conocer el alcance del liderazgo ético, a través de la identificación de las prácticas que prevalecen en los líderes del sector público, para así, proponer alternativas reales en la formación ciudadana que coadyuven en la competencia ética de los funcionarios, a través de una revisión documental y entrevista dirigida a un grupo focal de funcionarios públicos.

METODOLOGÍA

La metodología aborda un enfoque cualitativo, el cual se desarrolló a partir de una revisión documental, considerando la base de ScienceDirect y teniendo como referente los últimos 10 años (2015 a 2025) delimitado al área de Business, Management and Accounting y palabras concretas en primer orden *ethical leadership* (liderazgo ético) en idioma inglés, donde se halló un total de 1.464 documentos, de los cuales se hizo la revisión de acuerdo con criterios de búsqueda de un total de 449 documentos. En segundo orden para un rango de cinco años (2020-2025) la búsqueda del término *civic education* (formación ciudadana), relacionando 3.723 documentos y de ellos explícitamente 25 que incluyeron el término acorde a la administración. Posterior se realizó análisis de coocurrencia de palabras a través del software VOSviewer.

Se empleo igualmente, la técnica de grupo focal desarrollada en tiempo real, con funcionarios públicos que son líderes en su institución, para su selección se tuvo presente su ubicación, edad, trayectoria profesional, formación y rol, con el fin de conocer las prácticas, liderazgo, motivaciones y perspectivas. El ejercicio se llevó a cabo, por medio de una entrevista dirigida a funcionarios en ejercicio que contó con la presencia de ocho (8) participantes que se hallan en un rango de edad de 35 a 44 años; 45 a 50 años y más de 51 años.

Lo descrito anteriormente, fue delimitado por las siguientes categorías:

1. Alcance del liderazgo ético en el servidor público

Subcategorías:

- 1.1. Liderazgo ético y formación ciudadana
- 1.2. Identificación de prácticas que prevalecen en los funcionarios públicos
- 1.3. Alternativas en formación ciudadana orientadas para funcionarios del sector público.

Los datos de los integrantes del grupo focal, se manejó acorde a la política de tratamiento de datos, según la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013, para garantizar la confidencialidad de la información recopilada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio llevo a los siguientes hallazgos:

1. Alcance del liderazgo ético en el servidor público

1.1. Liderazgo ético y formación ciudadana:

De acuerdo con la revisión documental de acceso abierto, se halló un total de 1.464 documentos, entre ellos: 216 artículos de revisión y 1.155 artículos de investigación, 10 enciclopedias y 83 capítulos de libro. Por lo cual, se tomó el referente de los artículos de revisión e investiga-

ción con acceso abierto y explícito a administración. Para un total, de 3 documentos tipología artículos de revisión y 446 documentos de investigación. Entre los cuales, existe una afinidad cuando se habla de liderazgo ético y se evidenció la siguiente coocurrencia:

Figura 1

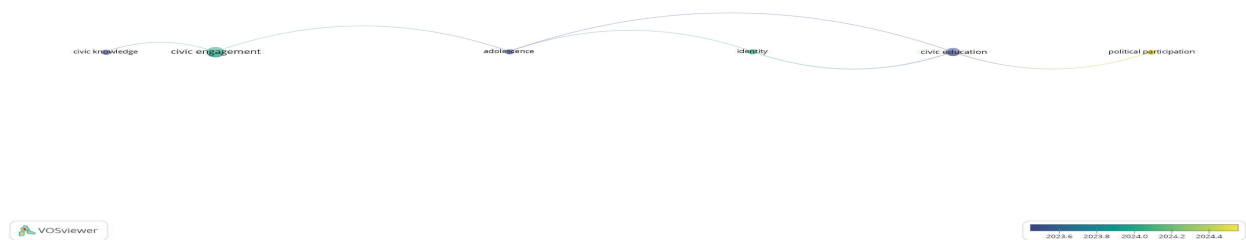


Nota: Mapa de red de coocurrencia de términos clave en artículos 2015-2025 en la base ScienceDirect para liderazgo ético, generado con el software VOSviewer (versión 1.7.19). Desarrollado por Gómez et al., (2025).

- Corporate social responsibility: Responsabilidad Social Corporativa (RSC/RSE)
- Servant leadership: Liderazgo de servicio
- Leadership: Liderazgo

Respecto a formación ciudadana (civic education), se tuvo presente para los últimos cinco años (2020-2025) y se encontró 360 artículos de revisión, así como: 3.363 de investigación, ellos de acceso abierto, relacionando 25 acorde a la administración, lo cual se observa en la figura a continuación:

Figura 2



Nota: Mapa de red de coocurrencia de términos clave en artículos 2020-2025 en la base ScienceDirect para formación ciudadana, generado con el software VOSviewer (versión 1.7.19). Desarrollado por Gómez et al., (2025).

Según la coocurrencia de términos en la figura 2, se destaca lo siguiente:

- Political participation: Participación política
- Civic education: Educación cívica
- Identity: Identidad
- Adolescence: Adolescencia
- Civic engagement: Compromiso ético
- Civic knowledge: Conocimiento ético

Lo anterior llevo a establecer según la revisión que el liderazgo ético tiene presente: los valores en la gestión organizacional y la equidad en el trato, así como, la ética del líder al orientar el talento humano (Vargas et al., 2022). Y comprende: la persona ética identificada según su identidad moral, honestidad, conducta, toma de decisiones y el gerente ético predispuesto a sus actitudes, disciplina y forma de comunicar, acorde a sus valores y virtudes (Brown et al., 2000).

Además, es un factor determinante para contribuir a la eficacia del equipo de trabajo y la integración de este, en línea con los objetivos institucionales (Martin et al., 2021).

De esta manera, el líder ético incide en las respuestas del equipo y es una figura que conforme a su comportamiento inspira y plantea un esquema a seguir puesto que, su actuar se considera un ejemplo de vida (Vargas et al., 2022). Porque el líder se caracteriza por generar respeto, honestidad, equidad y responsabilidad, buscando igualdad y confianza.

Adicionalmente, las dimensiones establecidas para el comportamiento del líder ético, según Kalshoven et al., (2011) son:

- La equidad: trato igualitario sin preferencias, toma de decisiones con asertividad y acatamiento de principios y valores.
- La integridad: transparencia y verdad.
- La orientación ética: comunicación efectiva, difusión de la ética y códigos de conducta, acorde a la norma.
- La Orientación hacia la gente: respeto, seguimiento, compromiso, prima lo general a lo particular.
- La repartición del poder: escucha activa, democracia en la participación.
- La aclaración de roles: perfiles, tareas, metas e indicadores de desempeño y cumplimiento de los servidores o trabajadores.
- La preocupación por la sostenibilidad: preservar el medio ambiente, políticas de responsabilidad social y empresarial.

Siendo estas dimensiones fundamentales en la cultura de la organización, debido a que ellas orientan el actuar del equipo e influyen en la conducta y la forma de persuadir por parte del líder. También, fomentan los valores institucionales y contribuyen al compromiso del personal con la misión, visión y alcance de los objetivos.

Otro aspecto que destacar es la promoción de la responsabilidad social e integración del equipo, así como, el cumplimiento de indicadores y planes previstos en las instituciones, dando participación a los grupos de interés.

De acuerdo con la percepción del grupo focal sobre ¿qué es el liderazgo ético? Se particularizo en lo siguiente: “Está basado en principios éticos y morales que buscan el bienestar propio y el de la comunidad”, se relaciona con “el carácter”, se denota como “la transparencia a través de la formación de un grupo en un campo determinado”.

El servidor público de acuerdo con el artículo 123 de la Constitución Política de Colombia (1991) se describe como miembro de una corporación pública, empleado, trabajador del estado y perteneciente a una entidad descentralizada territorialmente y por servicios.

La contratación de los servidores públicos conforme al Congreso de Colombia (1993) determinó la expedición de la Ley 80 de 1993, bajo la cual se rige la contratación de la administración pública y la Ley 1150 de 2007 que reglamenta lo concerniente a la eficiencia y transparencia, relacionando también las modalidades de selección (Congreso de Colombia, 2007). Determinando en este aspecto modalidades de licitación, concurso de méritos y contratación directa de los servidores, junto con los requisitos y la competencia en relación con los perfiles y experiencia para el cargo o rol a desempeñar en las instituciones.

La formación ciudadana, propicia e incide la promoción de la democracia en la práctica (Soria y Gómez, 2019). A través de la comprensión y promoción de los valores morales y éticos, los cuales fortalecen las competencias y se tienen presentes en la realidad de los individuos (De La Hoz, 2023).

La formación ciudadana se aborda desde los conocimientos y la aprehensión de estos, junto con, el alcance en la práctica que lleva al intercambio de experiencias y la efectividad en los procesos. Para Colombia, se consolida en la educación del sistema tradicional y se enfoca en la convivencia (Solís, 2022). Esto acorde, a los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las competencias, las áreas de formación y el currículo de las Instituciones Educativas, sumado a la ética y valores de cada individuo.

Por lo anterior, en la formación atañe al maestro y a quien es formado, el fortalecer los valores y distinguir lo que prevalece moralmente, teniendo presente la actitud, para así, propiciar que el resultado este dado en que los ciudadanos sean responsables, empáticos y solidarios (Ramos, 2020). De igual manera, la formación forja en lo social y lo cultural, incidiendo directamente en los individuos y propiciando cambios significativos en el aprendizaje, la cultura y la responsabilidad.

En contexto, el currículo que sopesa la formación ciudadana debe dar alcance en los planes de formación a la participación activa y disponibilidad, para desarrollar acciones responsables en los individuos (Galaz y Arancibia, 2021). Haciendo visible la importancia del pensamiento crítico y el comportamiento ético.

La educación superior es radical en el fortalecimiento de la ética y se dista que, para Sudamérica, esta requiere ser priorizada, puesto que, existe falta de atención en la ética para la práctica, acogándose al cambio y la adaptación de los entornos (Pilay et al., 2023). Que directamente recae tanto en lo público, como lo privado.

La efectividad del liderazgo ético se coarta frente a la concepción de lealtad y compromiso del equipo, paralelo a los procesos y tareas dispuestas referente a la moral y la percepción del quehacer con convicción de la ética en su desempeño. Por ello, se cuestionan los desafíos

éticos y la formación ciudadana con la que cuentan los servidores públicos acorde a su rol, y, por ende, la integridad y responsabilidad referida en el quehacer específico.

Por último, la corrupción en los entes públicos es reiterativa y desde la mirada de Transparencia por Colombia (2024) en el Índice de Percepción de la Corrupción (IPC) el país recibió 39 puntos sobre 100, ubicándose en el lugar 92, significando que, bajo 5 lugares en el ranking internacional, en el cual se consideran 180 países y se destaca Dinamarca en el primer lugar con calificación de 90. Concluyendo que, pese a que los funcionarios dan fe pública, se genera un detrimento particular y colectivo de los bienes del estado, perdiendo la confianza ciudadana y generando un yerro en políticas contra la corrupción.

1.2. Identificación de prácticas que prevalecen en los funcionarios públicos

Los funcionarios públicos que se ubican en cargos directivos, requieren de liderazgo y toma de decisiones, a su vez, consideran los procesos organizacionales y se acoplan a las tareas explícitas de planeación estratégica, cumplimiento de resultados, medición de indicadores o estándares de calidad, control de procesos y gestión de información tanto interna como externa, así como, la rendición de cuentas por procesos en cada vigencia, sumando conocimiento y experticia en la tecnología, incluida la inteligencia artificial (IA).

También, el rol del servidor público implica que los individuos deben ser más competitivos para acceder a ascensos que consideran medición de méritos, concursos y destrezas afín al cargo y perfil. Por lo que, la capacitación se hace imprescindible y su énfasis está en las competencias direccionadas a habilidades blandas y duras, junto con, adopción de códigos y buenas prácticas para garantizar la integridad. Teniendo presente que el modelo de democracia de Colombia lleva a que cada cuatro años se ajuste el equipo de funcionarios, y repercute en la rotación de talentos.

Acorde al resultado del grupo objetivo, se consideró que los participantes cuentan con formación de pregrado, posgrado y maestría y ocupan un rol directivo. Cuentan con experiencia laboral entre 12 años, 15 años y 30 años, según lo manifestaron.

En consideración a lo que les motiva para ejercer su rol de líder, se destaca lo siguiente:

- Orientar e involucrar los principios morales y éticos
- La acción sobre las personas que ayudan
- Enfatizar en el cumplimiento de los roles administrativos
- La experiencia y crecer en el campo
- Ampliar conocimiento

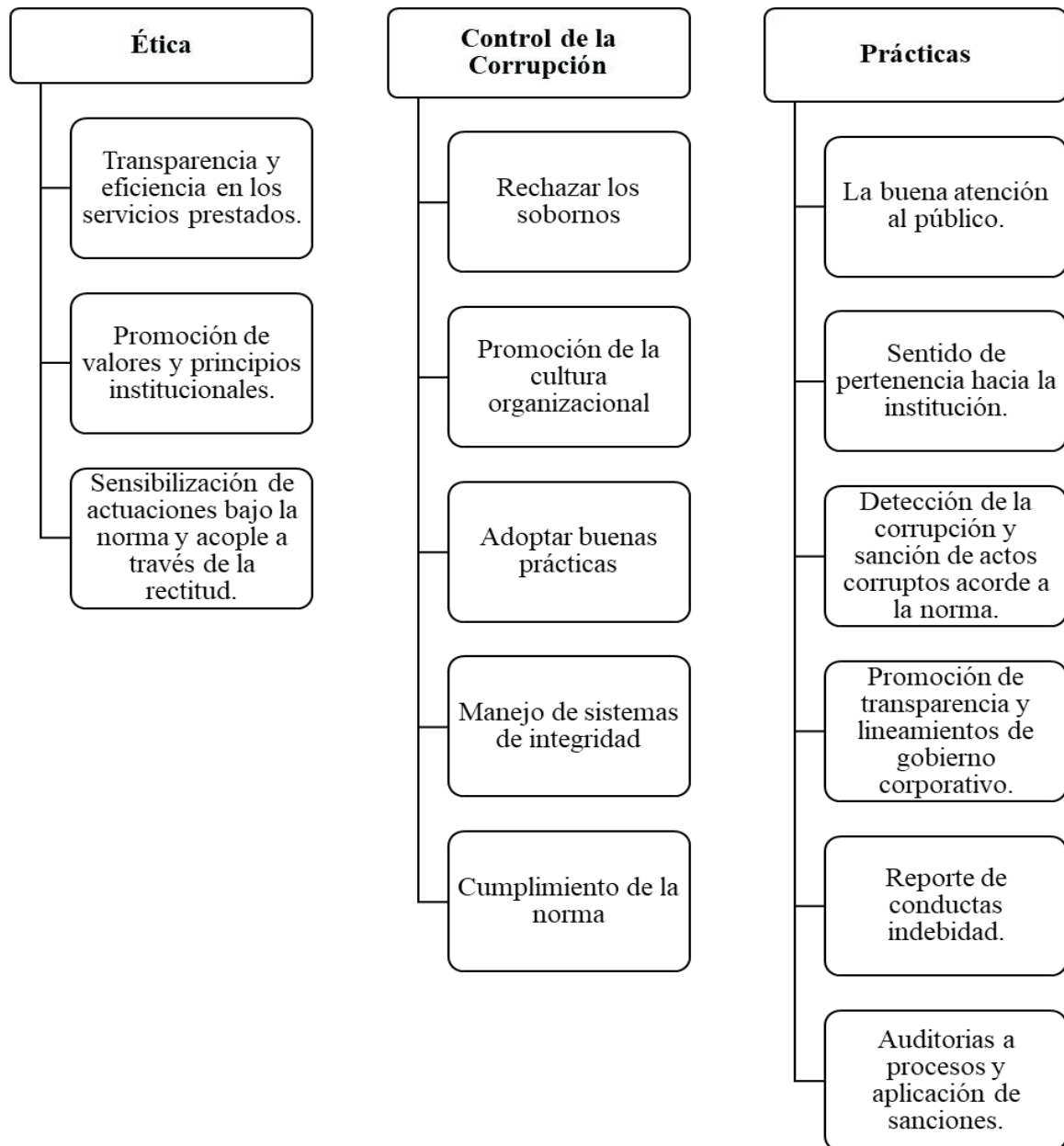
Destacando la motivación de generar la experiencia en el cargo, e involucrando los desafíos a continuación:

- La gestión de tiempo
- La satisfacción y mayor productividad

- El compromiso y los elementos constitutivos de corrupción
- El equipo de trabajo
- El poder crecer y generar ejercicios transformadores
- El aprendizaje con la satisfacción de los logros obtenidos

Seguidamente, las prácticas que prevalecen en los funcionarios públicos que lideran procesos, son:

Figura 3



Nota: Prácticas que prevalecen en los funcionarios públicos que lideran procesos Grupo Focal. Elaborado por Gómez et al., (2025).

Conforme a las prácticas es fundamental trabajar en la institucionalidad desde la visibilidad del quehacer y la gestión administrativa, adoptar responsabilidad acorde a lineamientos

corporativos y éticos, afín al código para mitigar la corrupción y promover acciones que garanticen transparencia en los procesos, informes, manejos financieros, rendición de cuentas y políticas antisoborno.

1.3. Alternativas en formación ciudadana orientadas para funcionarios del sector público.

El tipo de formación que afirman haber recibido los integrantes del grupo focal se determinó según la indagación, así:

- Cursos cortos
- Formación en posgrado, modalidad de especialización y maestría.

Igualmente afirman que la formación recibida fue de carácter público y de componente mixto, resaltando que, en lo respectivo a estudios de pregrado y posgrado, la inversión fue propia, ya que, la institución no asume el monto para ello.

No obstante, el grupo focal afirma que acceden a cursos de capacitación a través del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), cursos obligatorios determinados al rol que desempeñan y, eventos de instituciones como la Cámara de Comercio, Alcaldías y organizaciones jurídicas que cuentan con convenios institucionales.

Las alternativas que son importantes en la formación ciudadana para el grupo focal son:

- Formación específica en gerencia y tecnologías.
- Capacitación en habilidades blandas
- Temas a fin a la responsabilidad social
- Manejo de recursos públicos
- Competencias digitales para líderes y programación utilizando IA.
- Sistemas en la nube y software de apoyo para la toma de decisiones.
- Gestión estratégica para la resolución de conflictos
- Comunicación efectiva e inteligencia emocional
- Herramientas para garantizar la transparencia en los procesos
- Implementación de códigos de ética, compromiso organizacional y afianzamiento de valores institucionales con miras al cumplimiento del plan de gestión para la vigencia.

Relativo a la experiencia profesional, los líderes consideran importante:

- Ser empático a la hora de trabajar en roles administrativos y comprometer al equipo de forma activa dentro y fuera de una institución pública.
- En el quehacer del servidor prima la ética y la identidad institucional, así como el sentido de pertenencia.
- Es imprescindible la formación.

- En el quehacer es satisfactorio contar con la ayuda efectiva del equipo de trabajo y generar acciones, que representen un ejemplo para la adopción de los principios destacando que el liderazgo ético se acerca al personal y promueve los valores y la ética, también, es diligente y motiva el sentido de pertenencia del equipo.

Se evidenció que el liderazgo ético se involucra a partir de principios de equidad, responsabilidad, confianza, honestidad, igualdad y respeto, lo cual se fortalece desde el cumplimiento de los códigos de ética y la conducta del líder del proceso, incidiendo en que se acaten principios y normas morales, así como, el seguimiento y control yendo más allá del discurso y comprometiendo al equipo con los valores institucionales, para no quebrantar el sistema y así, mitigar la corrupción, porque al fallar el control se evidencia debilidad de los organismos, quebranto de normas, clientelismo y dilapidación de recursos.

DISCUSIÓN

Las alternativas en formación para los funcionarios públicos se hallan encaminadas a especializaciones en el área pública a saber: gobierno, gerencia, gestión en lo público.

Respecto a los cursos el Departamento Administrativo de la Función Pública de Colombia (DAFP) brinda virtualidad a través de formación, a través de cursos gratuitos de integridad, transparencia y lucha contra la corrupción, que tienen por fin fortalecer las competencias de los gerentes públicos.

También, el modelo integrado de planeación y gestión: curso virtual del Modelo Integrado de Planeación y Gestión MIPG versión II (2021); veedores con enfoque étnico, ello en línea a las necesidades de los servidores públicos.

Se resalta que, es importante acatar los principios establecidos por la institución y que el liderazgo ético se incluya, porque permite el cumplimiento de los códigos de conducta. Siendo este impulsor de la planeación, la gestión de proyectos de inversión, la sana convivencia, diseño de políticas públicas y es pilar de la adaptación al cambio.

De esta forma, el liderazgo ético concibe una toma de decisiones transparente, no obstante, existen desviaciones que dan como resultante la corrupción pese a la norma vigente, los códigos de ética y el poder. Por ello existen desafíos en las acciones y decisiones, ante lo cual los líderes hacen frente a la resolución de conflictos de interés, así como, al compromiso con la responsabilidad social.

El líder ético impacta con su gobernanza en el equipo y en el desarrollo de los proyectos, e igualmente motiva la transparencia en las acciones con los grupos de interés, bajo la premisa de anteponer los intereses generales antes que los propios, siendo incorruptibles desde su precepto moral.

En suma, el liderazgo ético es una alternativa en la formación ciudadana y la capacidad de influir en el actuar y contribuir desde la toma de decisiones, llevando a que se tome como

referencia la legalidad de los procesos, los trámites equitativos y eximir las prebendas por trámites de orden público, mitigando la corrupción, así como el prevaricato por acción.

CONCLUSIONES

Se concluyó que el liderazgo ético se involucra a partir de principios de equidad, responsabilidad, confianza, honestidad, igualdad y respeto, lo cual se fortalece desde el cumplimiento de los códigos de ética y la conducta del líder del proceso.

El liderazgo ético incide en los principios, normas morales, el seguimiento y control, puesto que, permite que el equipo este más comprometido con los valores institucionales, que no se quebrante el sistema y se logró mitigar la corrupción, velando por los derechos y promoviendo la honestidad.

La formación ciudadana es fundamental para la consolidación de las competencias transversales, el fortalecimiento de habilidades y la adopción de la ética en los procesos institucionales.

Son los líderes quienes forjan la transparencia en las instituciones públicas puesto que no sólo es tener competencia, sino saber ser humano y adoptar las tecnologías disruptivas y un lenguaje de inclusión para el equipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). *Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing*. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 97(2), 117-134. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002>
- Congreso de Colombia. (1993, octubre 28). *Ley 80 de 1993: por la cual se expide el Estatuto General de Contratación de la Administración Pública*. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=304>
- Congreso de Colombia. (2007, julio 16). *Ley 1150 de 2007: por medio de la cual se introducen medidas para la eficiencia y la transparencia en la Ley 80 de 1993 y se dictan otras disposiciones generales sobre la contratación con recursos públicos*. Departamento Administrativo de la Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=184686>
- De la Hoz, N. (2023). *Competencias docentes para fomentar una praxis contextualizada de la educación ética y valores morales*. *Revista Latinoamérica Ogmios, Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 3(7), 25-32. DOI: <https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i7.068>
- Galaz, A., y Arancibia, M. (2021). *El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar*. *Revista Brasileira de Educao*, 26, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004>

- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., y De Hoogh, A. H. B. (2011). *Ethical Leadership at Work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure*. The Leadership Quarterly, 22(1), 51–69. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007>
- Martin, S. R., Emich, K. J., McClean, E. J., & Woodruff, T. (2021). *Keeping teams together: How ethical leadership moderates the effects of performance on team efficacy and social integration*. Journal of Business Ethics, 176(1), 127–139. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04685-0>
- Nguyen, N. T. T., Nguyen, N. P., y Hoai, T. T. (2021). *Ethical leadership, corporate social responsibility, firm reputation, and firm performance: A serial mediation model*. Heliyon, 7(4), e06809. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06809>
- Pilay, N., Ayón, H., y Macías, T. (2023). *Ética e innovación docente: un compromiso dentro de la gestión educativa superior en Ecuador*. Revista Innova Educación, 5(1), 170–180. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8878468>
- Ramos, A. (2020). *Los valores morales y éticos e el docente: una perspectiva personal*. Revista de Investigación Académica sin Frontera, 13(32), 1–18. <https://revistainvestigacionacademicasinfrontera.unison.mx/index.php/RDIASF/article/view/320/284>
- Solís, J. J. R. (2022). *Formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de secundaria en Perú*. Revista Conrado, 18(84), 324–331. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2242/2175>
- Transparencia por Colombia. (2025, febrero 11). *Colombia no logra superar sensación de corrupción generalizada*. Transparencia por Colombia. <https://transparenciacolombia.org.co/colombia-no-logra-superar-sensacion-de-corrupcion-generalizada>
- Vargas-S., M. M., Máynez, G., A. I., y Gómez-B., K. G. (2022). *Liderazgo ético: su relación con los conflictos, la confianza y la transferencia de conocimiento*. Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales, 33(88), 165–180. <https://doi.org/10.15446/innovar.v33n88.106279>

CONTINUIDADES Y QUIEBRES DE SENTIDO DE LA AUTONOMÍA COMO FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN ÉTICA

Clave del trabajo: V_160

Jonathan Steven Carmona Giraldo^{1*}

Juan Pablo Ruiz Bernal²

Stefanía Llano Carmona³

^{1,3}Universidad del Quindío, Armenia, Colombia,

*correo electrónico: jonathans.carmonasg@uqvirtual.edu.co

RESUMEN

El objetivo principal de nuestra investigación fue analizar parte de la pre-estructura que subyace a la noción de autonomía como finalidad de la educación ética identificada en los *Lineamientos Curriculares de Educación Ética y Valores Humanos* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, así como las continuidades y rupturas de sentido de dicha significación de la autonomía en contextos educativos concretos y otros referentes teóricos que problematizan la relación entre ética y educación. En este sentido, más que brindar una respuesta definitiva, buscamos abrir el campo a la pregunta: ¿Qué de la pre-estructura sobre la autonomía —establecida por la tradición y reflejada en los *Lineamientos*— resulta sostenible y qué no, al pensar dicha autonomía como propuesta ético-educativa? En la presente ponencia exponemos las dos partes mediante las cuales, a la vez que se daba cumplimiento al objetivo general, establecimos tres posibles *topos* de comprensión de la autonomía como finalidad de la educación dentro del contexto colombiano.

ABSTRACT

The main objective of our research was to analyze part of the pre-structure underlying the notion of autonomy as the aim of ethical education, as identified in the *Curricular Guidelines for Ethical and Human Values Education* issued by the Colombian Ministry of National Education. We also examined the continuities and ruptures in the meaning of this conception of autonomy within specific educational contexts and other theoretical frameworks that problematize the relationship between ethics and education. In this sense, rather than offering a definitive answer, we seek to open the field to the question: What elements of the pre-structure of autonomy —established by tradition and reflected in the

Guidelines— remain sustainable, and which do not, when considering this autonomy as an ethical-educational proposal? In this presentation, we outline the two parts through which, while fulfilling the general objective, we established three possible topos for understanding autonomy as the aim of education within the Colombian context.

PALABRAS CLAVE:

Autonomía, Educación, Ética, Heteronomía

KEYWORDS:

Autonomy, Education, Ethics, Heteronomy

INTRODUCCIÓN

Nuestra investigación partió de la pregunta por la relación entre ética y educación. En este marco, analizamos los *Lineamientos Curriculares en Educación ética y Valores humanos* (Ministerio de Educación Nacional, 1998), donde reconocimos una apuesta por establecer la autonomía como una de las finalidades de la educación ética. Esto nos llevó a considerar dicha noción desde su tradición, así como desde otras perspectivas que puedan resignificarla. Dicho de forma más específica, el objetivo principal de nuestra investigación fue analizar parte de la pre-estructura que subyace a la noción de autonomía como finalidad de la educación ética identificada en los *Lineamientos*, así como las continuidades y rupturas de sentido de dicha significación de la autonomía en contextos educativos concretos y otros referentes teóricos que problematizan la relación entre ética y educación. Para lograr nuestro objetivo principal, dividimos la investigación en tres objetivos específicos: 1) reconocer los postulados teóricos que establecen la realización de la autonomía como finalidad de la educación ética, desde el horizonte propio de significación establecido por la historia efectual que reflejan los *Lineamientos Curriculares en Educación ética y Valores humanos* del Ministerio de educación nacional sobre la autonomía. 2) describir los posibles postulados teóricos que establecen otro horizonte de significación para la autonomía. 3) identificar el horizonte propio de significación sobre la autonomía dentro de contextos específicos en tres colegios de Armenia, Quindío.

La importancia de esta investigación se justifica tanto desde una perspectiva institucional —al responder a la invitación del Ministerio de Educación Nacional (1998, pág. 5) de revisar críticamente sus propuestas— como desde una postura filosófica hermenéutica (Gama, 2021), que concibe la autonomía como un concepto abierto, dinámico y en permanente construcción. Bajo esta mirada, se busca no una esencia definitiva, sino una comprensión situada que permite interpretar cómo se comprende la autonomía, no solo desde el marco teórico, sino también, en contextos concretos.

METODOLOGÍA

Se realizó una investigación de corte cualitativo con enfoque hermenéutico. Este último permitió abrir el sentido de la autonomía desde la relación con el otro, más que desde una introspección (Gama, 2021), reconociendo tanto las continuidades como las rupturas de sentido respecto a los *Lineamientos*.

La investigación se ejecutó en dos fases simultáneas: la primera fase de la investigación consistió en realizar una revisión documental (García, 2015) en favor de la comprensión, tanto del marco teórico donde la relación entre autonomía y educación se sostiene en la tradición de los *Lineamientos* (Kant, Piaget, Kohlberg); como de otras formas que problematizan en ciertos aspectos dicha relación (Levinas, Arendt, Mèlich, Daros). Los datos se organizaron mediante fichas de lectura que facilitaron la comparación y síntesis de posturas (Perdigón & Galvis, 2018, pág. 23). La segunda fase consistió en un trabajo de campo mediante entrevistas semiestructuradas. La muestra poblacional constó de: seis docentes en el área de ética en tres colegios públicos de Armenia; los criterios de inclusión fueron: 1) docentes en el área de ética en tres colegios públicos de Armenia y 2) docencia en educación básica secundaria y media. Las entrevistas se realizaron con consentimiento informado institucional y personal. En esta fase se buscó comprender cómo los docentes conciben la enseñanza de la ética y, si sus prácticas permitían hablar de autonomía.

Para el análisis de los datos resultado de las entrevistas y la revisión documental se aplicaron dos de los tres principios hermenéuticos de Gadamer, según Gama (2021): determinación del *topos* de la comprensión y sensibilidad para el acontecer (págs. 27-30). Esto permitió reconocer tanto la pre-estructura teórica, como las resignificaciones de la autonomía en las prácticas docentes. Los datos de las entrevistas fueron sistematizados mediante unidades de sentido, construyendo relaciones de continuidad y quiebres entre los discursos de los docentes, y vinculándolos con los referentes teóricos para comprender la autonomía como un acontecer que interpela y se configura como finalidad educativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La pregunta por la pre-estructura implica, necesariamente, establecer el *topos* de comprensión desde el cual nos situamos como investigadores. Para Gama (2021), determinar dicho *topos* conduce a dos demandas que se le hacen al hermenauta: 1) reconocer el grado de familiaridad entre el hermenauta y el fenómeno que investiga y, con ello, el grado de compromiso y significación entre ambos y; 2) identificar los límites del sentido que se le da al fenómeno, de manera que, al mostrar sus quiebres de sentido, se presenta la necesidad de elaborar otro marco de comprensión (pág. 26). Dado lo anterior, si queremos comprender parte de la pre-estructura de la autonomía como finalidad de la educación ética debemos dar cumplimiento a ambas demandas.

I

Respecto a la primera demanda, pudimos comprender la relación entre la autonomía y nosotros como investigadores colombianos al: 1) preguntarnos cómo se hace posible que la autonomía se constituya como finalidad de la educación ética en Colombia. 2) Reconocer los postulados teóricos que fundamentan aquello que guía la educación ética en las instituciones públicas del país, a saber, de los *Lineamientos*.

1) Piaget (1981) se centra en el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* al preguntarse por la finalidad o función de la educación. A saber, el desarrollo pleno de la personalidad. Es decir, la formación de personas: sujetos que aceptan libremente un conjunto de normas, ya que, han contribuido a su constitución de manera cooperativa y se someten, por su propia voluntad, a un sistema de normas que subordinan su libertad bajo la condición del respeto mutuo (Piaget, 1981, pág. 43, 58). En este sentido, para lograr el desarrollo de la personalidad dentro de la educación son necesarios dos componentes intrínsecamente unidos: 1) el respeto mutuo como un tipo de relaciones entre individuos que hacen abstracción de cualquier diferencia de autoridad y 2) el desarrollo de la autonomía que implica tanto un desarrollo moral, como intelectual.

Lo anterior va en línea con el artículo 5 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994 que establece, como primer objetivo de la educación colombiana “El pleno desarrollo de la personalidad [...] dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual [...]”. Así, nos arriesgamos a decir que el desarrollo de la personalidad es entendido, desde el marco teórico de los *Lineamientos* (1998), de manera similar a Piaget: pretendiendo lograr la autonomía (págs. 29-31).

2) En líneas generales, el país plantea la educación en ética a partir de dos componentes: la autorrealización y la autonomía. Con respecto a la autonomía, los *Lineamientos* (1998) se encuentran divididos en cuatro capítulos y a partir de tres de ellos pudimos reconocer los postulados teóricos que constituyen la significación de la autonomía ética. En el primer capítulo, la autonomía es concebida a través de una postura teórica kantiana como una posibilidad de la especie humana, al poseer razón, de regirse bajo una legislación universal o universalizable de la que podemos ser partícipes, alejándose así de particularismos y las normas de contextos específicos (pág. 10).

El tercer capítulo de los *Lineamientos* (1998) se centra, específicamente, en la descripción de diferentes referentes teóricos-psicológicos que se piensan el proceso que debe seguir un individuo para poder llegar a la autonomía. En este sentido aparecen, principalmente, Piaget y Kohlberg. Hay, según esta visión, dos puntos fundamentales: 1) la socialización es el comienzo desde el cual se pretende llegar a la autonomía y 2) la autonomía es la última de tres etapas que atraviesa un individuo en su constitución como sujeto moral. La autonomía se caracteriza

en estos apartados por distanciarse rotundamente de la heteronomía como imposición (pág. 30-31). Así, la autonomía, como finalidad de la educación ética, depende de una relación no impositiva, sino cooperativa con las figuras de autoridad.

En el cuarto capítulo de los *Lineamientos* reconocimos la pretensión de una operacionalización del concepto de autonomía donde se entiende como: la capacidad de pensar por sí mismo, actuar con convicción, tener sentido crítico y asumir responsabilidades. Para lograrlo, se requiere: 1) reconocer el contexto cultural y reflexionar sobre él críticamente (pág. 33); 2) actuar con principios personales elaborados racionalmente (pág. 34); y 3) establecer relaciones negociadas con la tradición y lo colectivo. Así, los *Lineamientos* reconocen que los comportamientos humanos se sitúan entre lo autónomo y lo heterónomo, pues toda autonomía parte de principios existentes y aunque se acepte un conocimiento de manera sumisa, siempre habrá un mínimo reconocimiento de su validez (pág. 34).

Al buscar reconocer el grado de familiaridad con respecto a la autonomía como finalidad ética y reconocer la pre-estructura de la autonomía como finalidad de la educación vimos necesario entender cómo se entiende la autonomía desde Piaget, Kohlberg y la ética kantiana al ser algunos de los fundamentos teóricos de los *Lineamientos*.

Para Kant (2012), la autonomía es la capacidad de la voluntad de ser ley para sí misma (pág.157), cosa que ocurre sólo cuando la máxima de una acción puede ser convertida en ley universal sin contradicción (pág. 94). La autonomía, entonces, no consiste en hacer lo que se quiere, sino en obedecer leyes que la razón misma establece como válidas universalmente (pág. 145). En cambio, la heteronomía ocurre cuando la voluntad se determina por factores externos como deseos o recompensas, actuando en función de inclinaciones y no de principios racionales (Kant, 2012, pág. 158; Daros, 2004, p. 218). Así, la relación entre autonomía y heteronomía en la *Fundamentación* se da en términos de exclusión, ya que, son las dos posibilidades mediante las cuales se determina la voluntad. Ahora bien, desde la *Fundamentación* parece ser que la autonomía es un tema por desarrollar desde y en el ámbito individual. Sin embargo, si sostenemos esto, no podríamos reconocer la noción de autonomía kantiana y su relación con la educación ética. Por ese motivo, es menester indagar la postura kantiana frente a la educación. Para Kant, la educación implica dos momentos: primero, una etapa pasiva o de crianza, que limita la tendencia del niño a actuar solo por inclinaciones (una forma de heteronomía necesaria para frenar la libertad sin límites) (págs. 28–29); y, luego, una etapa activa o de formación, en la que se desarrollan aptitudes que permiten al individuo valerse por sí mismo (págs. 41, 48). Kant (2009) señala que la buena educación llevará a la humanidad a un futuro género humano más feliz (pág. 32). La pregunta, entonces, es ¿cuál es el fin de la educación? y ¿cuál es su relación con la ética kantiana? Es claro que, desde *La Fundamentación* pensamos en una finalidad no del ser humano como especie biológica, sino, de un ser humano en tanto ser racional; allí la finalidad es construir una voluntad que sólo determina la

acción bajo máximas que puedan considerarse a la vez como leyes universales para cualquier otro ser racional. ¿Ello apunta, necesariamente a un futuro género humano más feliz? Sí y no. La finalidad de la ética kantiana no apunta a la felicidad particular de cada individuo en el favorecimiento de sus inclinaciones, de hecho, se contrapone a pensar que la razón práctica tiene como propósito tal fin. Sin embargo, la finalidad de la ética kantiana, en la medida en que apunta a un perfeccionamiento del ordenamiento social bajo el uso puro de la razón práctica, sí establece un ser digno de ser felices (Kant, 2012, pág. 82). Así, quizás, podemos hablar de la posibilidad de un futuro género humano que, al actuar de acuerdo con la razón práctica pura, pueda ser feliz (y hacerse digno de tal felicidad) en su perfeccionamiento como ser racional y en el perfeccionamiento de lo social. Así, cuando Kant (2009) se pregunta “¿cómo se puede hacer felices a los hombres si no se los hace morales y sabios?” (pág. 43), interpretamos que se refiere a la necesidad de que los mismos hombres se hagan dignos de su propia felicidad y el único modo de ello es acudiendo al desarrollo de su moralidad, a saber, produciendo una voluntad autónoma. No siendo la felicidad particular de cada sujeto el fin de la educación, parece sí serlo el perfeccionamiento de la humanidad; lo cual nos mostraría que para Kant (2009) el fin de la educación en general no es la autonomía. No obstante, la autonomía moral sí se piensa como un perfeccionamiento de la vida social: por lo cual, interpretamos que la autonomía moral es, dentro de tal fin educativo tan amplio, parte de la propuesta kantiana que señala un camino hacia ese perfeccionamiento.

Aún si en sentido individual puede ser considerada la educación como acto heterónomo; tal heteronomía no se hace con vistas a lo que sucede actualmente, sino, a lo que se desearía que pasara. Volviendo a nuestro tema principal, desde esta postura pedagógico-kantiana se podría pensar una resignificación del concepto de autonomía como la autodeterminación del género humano. Para Kant (2009) solo el género humano tiene la tarea de determinar su fin y de determinar los medios para llegar al mismo. La autonomía de su ética aparece aquí, entonces, como 1) la respuesta kantiana al pensar las posibilidades futuras de la razón práctica; 2) como la autodeterminación racional no del sujeto individual, sino del género humano. Esta última resignificación nos mostraría una manera diferente de entender la relación con la heteronomía: ser educados, encontrarse bajo la autoridad de alguien más, no tiene porqué tratarse de un aniquilamiento de la autonomía; por el contrario, si se piensa en vistas a la mejoría de la humanidad, se trata de una condición necesaria para llegar a un estado de autonomía (Kant, 2009, pág. 29, 48).

Enfocándonos en el desarrollo de la personalidad de Piaget y Kohlberg es posible comprender la autonomía como resultado de un proceso que se construye en etapas ya sea mediante la cooperación y la socialización (Piaget, 1981; Piaget, 1944), ya sea, mediante el progreso en los Estadios morales como resultado de un proceso evolutivo (de lo heterónomo a lo autónomo) (Kohlberg, 1992). Además, desde el análisis documental realizado de la teoría

psicológica de Piaget (1981) identificamos un conflicto que, si bien no es asumido por el autor, si conlleva a la posibilidad de subordinar la autonomía a modelos políticos autoritarios.

II

Respecto a la segunda demanda, al tratar de identificar los quiebres de sentido del marco que proponen los *Lineamientos* sobre la autonomía se desarrollaron los objetivos específicos 2 y 3.

Sobre el objetivo específico 2 abordamos, en primer lugar, la crítica de Arendt a los supuestos básicos de lo que ella llama la fórmula pragmática y la cual podríamos considerar como las metodologías activas de Piaget. Allí, Arendt (1993) presenta los problemas de dichos supuestos y lo que llama una autonomía de la infancia: una infancia absoluta que interfiere el tránsito de la niñez a una vida adulta. Frente a esa autonomía se aboga, entonces, por una educación que tenga en cuenta la relación compleja entre lo viejo y lo nuevo.

En segundo lugar, a partir de Mèlich (2000) y Daros (2004), la autonomía aparece como la posibilidad de reducir la preocupación de lo moral a un asunto de cada individuo; como una libre decisión del sujeto que conlleva a una negación de responsabilidad frente a cualquier otro. Así, señalamos aquello que Daros llama la equivocidad de la autonomía: la toma de decisiones con carencia de un reconocimiento objetivo de la norma, al pensar la autonomía como un darse norma a sí mismo que uno mismo crea y, con ello, acceder a una “libertad sin límites”. Ambos autores consideran que la autonomía ha llegado a interpretarse como la arbitrariedad de una norma y el no reconocimiento de otros.

Sobre el objetivo específico tres, se realizó el trabajo de campo donde fue posible advertir que la autonomía debe ser una capacidad vinculada a las realidades que atraviesan a quienes la viven. Lo que aconteció fue una concepción de la autonomía estrechamente relacionada con el pensamiento crítico como la capacidad de establecer una relación reflexiva con aquello que nos configura: normas sociales, costumbres, discursos predominantes y vínculos con los otros. Varios docentes insistieron en que ser autónomo supone una reflexión sobre qué merece ser asumido, qué transformado y cuáles son las razones detrás de cada elección. Un punto que se puede interpretar desde algunos docentes fue la preocupación por evitar una enseñanza centrada en la repetición acrítica de lo que se considera “correcto”, incluyendo aquello que los mismos docentes valoran como válido. En ese sentido, la autonomía no se posiciona como una ruptura total con la tradición, sino, como una toma de distancia donde se posibilita un espacio de diálogo con la tradición.

Podemos hablar de la continuidad de la autonomía en tanto preocupación que se evidencia en la enseñanza de la ética en contextos específicos y podemos señalar coincidencias con la operacionalización del capítulo cuatro de los *Lineamientos*; pero, no podemos hablar de dicha ética como la específicamente kantiana, es decir, la ética que busca la posibilidad de pensar y actuar sólo bajo aquellas máximas que podamos pensar como leyes universales de la

naturaleza, tampoco podemos decir que se hace uso exclusivo de la metodología pragmática. Nos arriesgamos a definir la autonomía desde tres aspectos que recogen todas aquellas otras subcategorías utilizadas en el análisis de las entrevistas: 1) autonomía como la posibilidad de tomar distancia de mis referentes particulares y contextuales, a partir de una consideración de la forma en que estos se relacionan con el entorno y; así mismo, actuar en busca de otras alternativas, lo cual se hace posible únicamente mediante aquello que los entrevistados denominaron pensamiento crítico. 2) Autonomía en clave política como la relación que establece un sujeto con su entorno Estatal y cívico, así la autonomía se entiende desde la reflexión sobre el rol que se debe tener como ciudadano y desde el conocimiento de las posibilidades que tiene el sujeto de actuar en su contexto. 3) Autonomía en clave actitudinal como la capacidad de evaluar las propias acciones y tomar las propias decisiones a partir del conocimiento de sí mismo y de su entorno. Así pues, la clave actitudinal exige una responsabilidad para consigo mismo y una responsabilidad de comprender el entorno y las decisiones que esté influencia.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación nos encontramos con una noción llena de matices, que no puede entenderse de forma aislada, como si fuera solo una capacidad individual o que se relacione sólo con la visión específica de un autor. La autonomía, tal como fue apareciendo en nuestra investigación, está atravesada por relaciones, tensiones históricas, tradiciones filosóficas y también por experiencias concretas en el aula.

1) Desde la postura pedagógico-kantiana se podría pensar un *topos* del concepto de autonomía como la autodeterminación del género humano que se dirige a un perfeccionamiento social bajo máximas universalizables. Desde esta perspectiva educativa vemos la posibilidad de que la autonomía y la heteronomía convivan (Kant, 2009, pág. 29, 48).

2) A partir de las entrevistas, podemos hablar de la continuidad de la autonomía como preocupación de la enseñanza de la ética en contextos específicos. Entre los postulados que operacionalizan el concepto de autonomía en los *Lineamientos* y la significación de autonomía, que logramos a partir de las unidades de sentido de las entrevistas, existe cierta correspondencia. No obstante, la autonomía a partir de las entrevistas aboga, más que al marco de las máximas universales, por la relación que establece un sujeto con su entorno estatal y cívico. Así un posible *topos* del concepto de autonomía a partir de las entrevistas hace necesario pensar el rol que se debe tener como ciudadano, desde el conocimiento de las posibilidades que tiene el sujeto de actuar en su contexto.

3) Desde la postura de las éticas heterónomas y la crítica a la pedagogía pragmática de Arendt se podría pensar un *topos* que problematiza la autonomía desde dos aspectos que se deben tener en cuenta si buscamos dar continuidad a la autonomía como finalidad de la educación ética: 1) considerar la autonomía como la posibilidad de reducir la preocupación de lo

moral a un asunto de cada individuo y como una libre decisión del sujeto que conlleva a una negación de responsabilidad frente a cualquier otro. 2) Al complejizar la relación entre el pasado y la tradición con relación a lo nuevo.

Desde Mélich, Daros y Levinas existe cierto marco interpretativo de la autonomía que la considera como una categoría que puede llevar a consecuencias desastrosas. Sin embargo, bajo la misma línea argumentativa que dichas éticas proponen, también podríamos afirmar que la heteronomía en términos kantianos fue condición necesaria para el Holocausto. Entonces, tratando de construir nuestro propio *topos* consideramos que no se trata en sí de éticas autónomas o éticas heterónomas; se trata de la manera en que autonomía y/o heteronomía es considerada. Si, cuando nos consideramos autónomos lo hacemos porque entendemos la autonomía como una libertad sin límites que justifica el individualismo, terminaremos en otro Auschwitz; pero, si la heteronomía es solo responder a las normas que nos vienen del exterior, también llegaremos a nuevos crímenes inenarrables. Tanto autonomía, como heteronomía pueden desembocar en la ausencia del rostro del otro y su consecuente atropellamiento. Por ello, lo fundamental es pensar la significación y las posibles implicaciones de ambos conceptos como finalidades de la educación ética.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, H. (1993). Crisis de la educación. *Cuaderno Gris*, V (7) 38-53. <https://www.ucm.es/data/cont/docs/953-2019-07-04-La%20crisis%20de%20la%20educacion.pdf>
- Daros, A. (2004). ¿Primacía de la autonomía o primacía del otro? (Kant o Lévinas). *Espíritu*. 53(130), 213-236 <https://revistaespiritu.istomas.org/primacia-de-la-autonomia-o-primacia-del-otro-kant-o-levinas>
- García, C. (2015) Etapas, Analizar, En García, C. (2015) *Investigación documental* pp. 33-51, 77-82. Limusa
- Gama, L. (2021). “El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer”. *Escritos* 29, no. 62 (2021): 17-32. doi: <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- Kant, I. (2012) *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*. Alianza editorial S. A.
- Kant, E (2009) *Sobre pedagogía*. Encuentro grupo editor.
- Kohlberg, L. (1992). Estadios Morales y Moralización: La vía cognitivo-evolutiva. Kohlberg, L. (1992) En *Psicología del desarrollo moral* (pp. 185- 214). Desclee Brouwer.
- Levinas, M (2000) El rostro. La responsabilidad para con el otro En Ayuso, M. (Eds.), *Ética e infinito* (pp. 71-85). La balsa de la medusa
- Mèlich, J. (2000) El fin de lo humano. ¿Cómo educar después del holocausto? *Enrahonar* (31) <https://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31/0211402Xn31p81.pdf>

- Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Serie Lineamientos Curriculares Educación ética y Valores humanos*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_9.pdf
- Perdigón, A. & Galvis, J. (2018) *Aprender a escribir, leer y argumentar en la universidad Orientaciones para géneros académicos*. Universidad Javeriana
- Piaget, J. (1981) Capítulo 4. La educación tiene que apuntar a un pleno desarrollo de la personalidad humana y a un refuerzo del respeto por los derechos del hombre y por las libertades fundamentales (pp. 4168). En Piaget, J. (1981) *A dónde va la educación*. Editoriales Teide
- Piaget, J. (1944) Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar (pp. 9-27). Heller, J. y Piaget, J. (1944). *La autonomía en la escuela*. Losada S.A

CÓMO LA HUMANIDAD DEBE VIVIR EN SOCIEDAD, SEGÚN LA EDUCACIÓN

Clave del trabajo: V_161

Andrea Méndez Zorrilla¹

Juan Manuel Carantón Quintero²

Julieth Dayanna Rojas Carantón³

¹ Escuela Normal Superior de Piedecuesta, Santander, Colombia

andreamendez809@gmail.com

² Unidades Tecnológicas de Santander, Colombia

carantonquinterojuanmanuel@gmail.com

³ Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, Colombia

rojascaratanton33@gmail.com

RESUMEN

Desde la primera Revolución Industrial hasta nuestros días, la educación ha venido transformándose de una manera significativa. Para algunos estudiosos, estos cambios son positivos; mientras que, para otros, es quizás todo lo contrario. De este modo, la investigación tendrá dos objetivos. El primer objetivo, se estudiarán las posibles debilidades que se están presentado entre la relación tecnológica, con la formación pedagógica. Así mismo, se analizarán las causas y los efectos que han provocado que los estudiantes de pregrado de las Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) demuestren desinterés o apatía frente al amor por el conocimiento. El segundo objetivo consistirá en fortalecer los fundamentos pedagógicos de la enseñanza, el aprendizaje, y la investigación. El método de investigación que se quiere aplicar es, la Teoría Fundamentada. Por lo tanto, se contribuirá a acciones prácticas y principios éticos que permitan la formación integral de los estudiantes.

PALABRAS CLAVES:

Tecnología-(IA), educación, principios, sociedad, desafíos.

ABSTRACT

From the first Industrial Revolution to the present day, education has undergone significant transformations. For some scholars, these changes are positive; while for others, it is quite the opposite. Thus, the research will have two objectives. The first objective will be to study the possible weaknesses that are emerging between the technological relations-

hip and pedagogical training. Likewise, the Santander Technology Units (UTS) will analyze the causes and effects that have led undergraduate students to demonstrate disinterest or apathy toward their love of knowledge. The second objective will be to strengthen the pedagogical foundations of teaching, learning, and research. The research method to be applied is Grounded Theory. Therefore, practical actions and ethical principles will be contributed to enabling the comprehensive training of students.

KEYWORDS:

Technology-(AI), education, principles, society, challenges.

INTRODUCCIÓN

La vida del alma de la sociedad siempre ha sido la educación; sin ella es como dejar de respirar o ver la vida caer en picada libre, es decir, en total abandono hacia la muerte. En pleno siglo XXI marcado por los avances tecnológicos, guerras que involucran a las potencias mundiales, guerras comerciales, injusticias, codicia, carencia de solidaridad e incoherencia en el modo de vivir de parte de los gobernantes y líderes, pareciera que se viviera sin educación. De este modo, la falta de educación en los hombres y las mujeres difícilmente lograrían encontrar el propósito y el sentido frente a los desafíos de la propia existencia. Sin educación, la humanidad sería como aquellos seres vivos que tratan de satisfacer sus apetitos en barriles sin fondo; donde el placer se aleja por un instante, pero vuelve como un perro fiel. Lo más trágico que nos puede pasar en palabras de Martha Nussbaum es que, sin educación, “la humanidad pudiera parecer a una repugnante especie de aves que excreta tan rápidamente como come y de continuo hace ambas cosas” (Nussbaum, 2015, p. 205). Por esto es importante resaltar que, la educación debe ser el centro y la esencia del alma, educando el corazón y la mente, el hombre y la mujer podrían alcanzar la eudaimonia (la vida buena).

El propósito de este estudio es investigar los desafíos de la tecnología en la educación y poder identificar algunos elementos sobre la falta de pasión por el conocimiento que sienten los estudiantes de pregrado (en las materias de epistemología, ética y asesorías – Metodología de la Investigación), en la Institución de Educación Superior (Unidades Tecnológicas de Santander – Colombia, UTS). Así mismo, se quiere profundizar en la siguiente pregunta, ¿Qué relevancia tienen las reflexiones desde las ciencias humanas en la educación frente a los desafíos expuestos? Con esta problemática en mente, al investigar cada pregunta puede dar nuevos destellos de sabiduría ayudando a la sociedad de hoy en día, y confirmando una vez más, los argumentos de Platón sobre la importancia de la educación desde la niñez. Es decir:

La educación debe llevar a una ciudad ideal, capaz de cultivar en los ciudadanos la racionalidad objetiva. En dicha ciudad, es crucial que la transfor-

mación del alma comience desde la niñez, a fin de que el alma del joven sea liberada de los pesos de plomo (de los placeres corporales que mantiene su visión vuelta hacia abajo)”(Nussbaum, 2015, p. 226).

METODOLOGÍA

El enfoque implementado para esta investigación es cualitativo. Este enfoque emplea procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento. En él, se utilizan cinco estrategias Grinnell:

1. lleva a cabo la observación y evaluación de fenómenos, 2) establece suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas, 3) demuestra el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento, 4) revisa tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis, 5) propone nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras (Hernández Sampieri et al., 2014. p. 4).

El método empleado para este estudio es la Teoría Fundamentada que, de acuerdo con Corbin y Strauss, “se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (Anselm Strauss, 2002, p. 13). Por tanto, cuando Corbin y Strauss, se refieren al término teoría lo definen como, “un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo, temas y conceptos, interrelacionadas de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo, de enfermería o de otra clase” (Anselm Strauss, 2002, p. 25). En este estudio entonces, se hace un análisis exhaustivo a partir de las ciencias humanas para llegar a hacer una interrelación de conceptos que sustenten el fenómeno educativo que aquí se expone.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN EN LA TECNOLOGÍA (IA)

Recientemente, uno de los temas con mayor auge es la implementación de la IA en la educación. Si bien es cierto que, la tecnología en el aula logra avances significativos, estudios recientes, y propiamente en el modelo educativo de los países desarrollados, aseguran que, en primer lugar, los niños y jóvenes no están obteniendo los mejores resultados en las pruebas de comprensión lectora y, se adjudica que, es a causa de la implementación excesiva del uso tecnológico, por ejemplo. Puesto que, no basta con solo tener la herramienta tecnológica, es necesario “lograr una mayor reflexión y un pensamiento crítico que vaya más allá de lo que una IA nos puede proporcionar con sus prompts” (Rivero Panaqué & Beltrán Castañón, 2024, p. 1).

Por otra parte, y teniendo en cuenta que, las formas de los aprendizajes son diversos, implicaría que, “la falta de personalización adecuada en el aprendizaje, [...] podría resultar en un desafío para los estudiantes con necesidades educativas especiales” (Guaña Moya et al., 2023, p. 10). A sí mismo, la “dependencia excesiva de las herramientas de IA en lugar de la instrucción directa y la interacción humana” (Guaña Moya et al., 2023, p. 10), fomentaría la disminución de una característica natural del hombre y de la mujer: ser sujetos sociales.

Sintetizando, la ciencia ha traído grandes progresos para la humanidad, pero también ha hecho promesas que no ha logrado cumplir. Por un instante, al volver la mirada hacia atrás (siglo XIX y XX), la ciencia tuvo un desarrollo impactante, sin embargo, “no produjo la tan esperada revolución del humanismo, [...] de expandir la calidad de vida [...] del mundo moderno” (Cury, 2008, pp. 42-43). Ahora,

Estamos en la era de la educación virtual (en la era de la IA), ¿Dónde están los poetas de la inteligencia que desarrollaron el arte de pensar? ¿Dónde están los humanistas que no anhelan que el mundo gire a su alrededor, que vence la paranoia del individualismo, que trascienden la paranoia de la competición agresiva y sabe entregarse socialmente? (Cury, 2008, p. 44).

Con esto en mente, se deja en un segundo plano a los pensadores; a los actores que modifican su historia existencial y social; a los ingenieros de las ideas creativas; a los poetas que desarrollan el arte de exaltar la belleza y crear nuevos pensamientos o imaginarios llenos de esperanza y alegría. En este sentido, si se llega a utilizar completamente la ciencia y la tecnología (IA), o depender solamente de ella, se podría llegar a afirmar que, la humanidad difícilmente podría desarrollar el arte de pensar, la virtud de amar, la humildad de perdonar, de mantener la esencia para lo cual fuimos creados; el placer de vivir, la acción de servir y contemplar la vida hacia los demás.

LA INDIFERENCIA HACIA EL SABER

Una vez reflexionado acerca de los desafíos entre la relación tecnológica y la formación pedagógica, es relevante ahora resaltar brevemente el desinterés o apatía por el conocimiento (en los cursos de epistemología y ética, y asesorías de metodología de la investigación), que sienten los estudiantes de pregrado de las Unidades Tecnológicas de Santander. De este modo, cabe preguntarse, ¿Cuál es la verdadera raíz de esta indiferencia hacia el saber? No hay duda, que se podrían identificar varias causas, como, por ejemplo, la descomposición familiar, las redes sociales, el sistema educativo, la falta de políticas en la educación, la falta de oportunidades, el cubrimiento de las necesidades básicas, el consumismo, la violencia, etc. Por consiguiente, es imposible analizar todas las causas, pero se toma como referencia una que no ha sido mencionada y es, la carencia misma de afecto por investigar en el saber. Esto quiere

decir, que el desinterés en el conocer inicia por la falta de amor hacia el mismo conocimiento. Se asume que, de alguna manera, todos los estudiantes que desean aprender un arte deben estar enamorados, no solamente de su aplicabilidad, sino también de amar la contemplación en el buen vivir. Es sorprendente que Platón en sus escritos ya lo haya reflexionado antes. Por ejemplo, en palabras de Martha Nussbaum cita al filósofo afirmando:

Solo unas pocas personas están en condiciones de dedicarse seriamente a la reflexión y a la decisión ética; a los demás simplemente deben decirseles lo que deben hacer. Con esto en mente, Nussbaum se pregunta, ¿con qué grado debemos vivir para que nuestra vida sea la mejor y más valiosa desde el punto de vista humano? (Nussbaum, 2015, pp. 31-39).

De nada serviría estar enamorados del mismo conocimiento, incluso de toda la tecnología (IA) y la ciencia que se ha alcanzado, si no es posible tener control de las *pasiones, sentimientos y apetitos* para alcanzar el buen vivir (Nussbaum, 2015, p. 35). Es por eso que, urge la necesidad de enamorarse del conocimiento para vivir plenamente, y así, no caer en la locura, desesperación o aflicción. Aristóteles lleva a declarar que los peores peligros (para los niños y los jóvenes) es la falta de educación, es decir, el desconocimiento de la ley (Aristóteles, 1967a, p. 664). Esta falta de conocimiento (ley) ha llevado tanto a hombres como mujeres a acciones vergonzosas (castigos de esclavitud), y a remordimientos pocos superables. Por lo tanto, la pasión por el conocimiento para algunos llega a ser tan extraño, que es menos intenso que la pasión por una mujer.

Ningún hombre hasta ahora, habiendo tenido trato con la mujer que ama, ha sido tan feliz que haya ofrecido un buey en sacrificio a los dioses; pero Eudoxo rogó ser consumido por las llamas como Faetón a cambio de poder aproximarse lo suficiente al sol y determinar la forma, el tamaño y la composición de los planetas; y, sin embargo, Pitágoras descubrió su teorema, sacrificó un buey como cuenta Apolodoro” (Nussbaum, 2015, p. 225).

La carencia de amor hacia el conocimiento es lo que no permitiría a la humanidad llegar a trascender.

Finalmente, es importante mencionar que, de acuerdo con las investigaciones por el Dr. Augusto Cury, el Síndrome de Pensamiento Acelerado, es decir, el exceso de bombardeo de información del mundo actual, y la hiperexcitación de la emoción causadas por la industria del entretenimiento ha llevado a la dificultad de controlar el “yo” (tanto en los niños, jóvenes y adultos) para gobernar el proceso de formación de pensamiento, lo que llega a ser una crisis hacia la concentración, y la enseñanza en el aprendizaje (Cury, 2009, p. 88). Particularmente, y a modo de ejemplo, se logra evidenciar estas causas con los estudiantes UTS, quienes absortos en la tecnología descuidan en su mayoría, su sentido o propósito del por qué y para qué reali-

zan su preparación de pregrado. Aun cuando el docente guía su ruta de investigación (cuando deberían ser ellos quienes tomen la iniciativa), se ve la falta de aprecio o de valor por investigar, conocer o desarrollar una problemática de investigación en sus carreras y, por ende, la resolución del problema.

CÓMO LA HUMANIDAD DEBERÍA VIVIR EN SOCIEDAD, SEGÚN LA EDUCACIÓN

Partiendo de los desafíos y las dificultades que ha tenido la educación con la tecnología, es relevante destacar las ventajas y beneficios que ha permitido realizar la técnica en la construcción de nuevos conocimientos. Por lo tanto, la enseñanza, el aprendizaje, la investigación-creación y la relación con el entorno, se convierten en lo esencial para la humanidad, en especial, la construcción de una mejor sociedad.

Teniendo como base lo anteriormente dicho, la enseñanza ha acompañado al hombre y a la mujer desde sus orígenes. Cada época en donde el ser humano se ha preocupado por crecer y avanzar en el conocimiento permanentemente trajo consigo retos y cambios significativos. Solo hasta la época de la Ilustración (siglo XVIII), la educación toma mayor trascendencia en la ciencia de la pedagogía (Atlas Universal de filosofía: manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos, 2004, p. 332). Es allí, donde la pedagogía va a estudiar y a profundizar el arte de educar, el cual viene de la raíz latina *education*, que significa, llevar de. Ahora bien, “se trata de llevar la forma de la materia, es decir, se pasa de la potencia al acto. Por ejemplo, de un pedazo de materia, (la madera) se extrae o educa la estatua” (Ferrater Mora, 1994, p. 973).

Por lo tanto, ¿cuál es la importancia de la raíz etimológica de la palabra educación? Su importancia es tan global que, a partir de esta definición, la ciencia de la pedagogía se va a encargar de estudiar y de transformar la esencia del hombre y de la mujer para el bien de la sociedad. Toda esta transformación se da gracias a la acción de la práctica del conocimiento, que se convertirá en la ciencia de la didáctica, es decir, el arte de enseñar. Sería entonces relevante preguntarse, ¿cómo se enseña? y ¿qué se está enseñando? Ya que es imposible contestar a los dos interrogantes, se reflexionará especialmente en esta última pregunta.

Qué se está enseñando en el núcleo familiar, en las escuelas, universidades...cuando en la actualidad, se pueden ver claramente los grandes avances y descubrimientos como viajes espaciales, Biotecnología, Inteligencia Artificial, etc., y, aun así, siguen siendo incomprensibles las acciones injustas, la desigualdad, la corrupción, la violencia, la pobreza, la justificación de una guerra justa, etc. Cada una de estas situaciones eclipsan el verdadero propósito de la educación, de la enseñanza. Por consiguiente, la investigación de este estudio ha permitido reflexionar, que toda enseñanza hacia el ser humano debe partir de la disciplina para educar a la razón, como único objetivo del bienestar de los ciudadanos, (Aristóteles, 1967, p. 659), es decir, “el bien del hombre en cuanto hombre consiste en que su razón sea perfeccionada por el

conocimiento de la verdad y las potencias inferiores del apetito sean dirigidas conforme a la norma de la razón” (Pieper, 2017, p. 135). En segunda instancia, es fundamental confirmar, toda enseñanza debe conducir a la excelencia (areté), es decir a la virtud, (Cicerón, 1994, p. 41) “el cultivo de la excelencia que hinche al niño con el vivo deseo de hacerse un ciudadano perfecto, sabiendo no solo gobernar, sino también cómo someterse al gobierno con justicia” (Guthrie, 1999, p. 362). Y finalmente, es importante destacar que, toda enseñanza hacia el género humano debe ser conducido en el deseo, en el querer y en el amor al bien. Es decir,

Que el objeto de un acto sea bueno en sí mismo, intrínsecamente bueno, bueno como fin y digno de ser elegido. Sólo hay tres fines de esta especie: el bien, la verdad y la belleza. Algo es digno de hacerse justamente porque es justo o recto o santo. La verdad es digna de buscarse porque existe. La belleza es digna de buscarse y de crearse porque existe. Así mismo, que algo sea práctico, útil o necesario como medio para uno de esos tres fines (comer o hacer dinero...etc.) y finalmente, que sea gratificante” (Kreeft, 2004, pp. 182-183).

De este modo, si este amor hacia el bien, las virtudes (la excelencia) y la disciplina para educar a la razón, no se practican desde los primeros años de la infancia (Aristóteles, 1967a, p. 663), la civilización caería en ruinas, tal como sucedió con Grecia, Roma (San Agustín, 2019, p. 123) e Israel.

Por otro lado, como bien se sabe, el aprendizaje está íntimamente unido a la educación, ya que es la habilidad o destreza de adquirir conocimiento o sabiduría por la experiencia o el estudio (Gómez de Silva, 2001, p. 69). Cabe entonces cuestionarse, ¿cuál es la verdadera razón por la que el ser humano desea adquirir conocimiento o sabiduría? Según la historia de la humanidad se puede asegurar que, se adquiere conocimiento o sabiduría para conocer la verdad. Esta inclinación es tan natural en el hombre que se manifiesta con la simple curiosidad, asombro o admiración en los sentidos (Pinckaers, 2007, pp. 497- 498). Más aún, la verdad la desea plenamente la facultad de la razón, como un vivo deseo de sed insaciable, donde el entendimiento se esfuerza por tratar de comprenderla (Santo Tomás de Aquino, 1957, p. 433). Sin la verdad, el hombre viviría en engaños, falsedades e ignorancia y esto significaría una realidad sin sentido de ser vivida. Por otro lado, el segundo propósito que se puede afianzar sobre el aprendizaje es poder alcanzar una vida bella y feliz al lado de la verdad (San Agustín, 2019, pp. 88 - 89). De nada serviría descubrir la verdad (el conocimiento o sabiduría), sino se logra la felicidad. Bien es sabido que sin la verdad no hay felicidad, ni amor, ni libertad. La verdad sin amor no se permite conquistar el corazón, y en cambio terminaría la humanidad por vivir “la angustia de todas las angustias, el miedo a no ser amados, a perder el amor, el horror de la total soledad” (Ratzinger, 2018, p. 412).

Con esto en mente, es importante pasar al tercer y último punto de la educación, como es la investigación-creación y la relación con el entorno. La palabra investigar viene de la raíz

latina que significa investigar, es decir, buscar cuidadosamente, examinar, tratar de descubrir, seguir la pista o las huellas de algo (Gómez de Silva, 2001, p. 387). De este modo, bien se sabe que las primeras civilizaciones se preocuparon por conocer e investigar su entorno, y las leyes que las componían. Hoy se puede reafirmar que, la investigación se ha desarrollado con el conocimiento científico (experimentación-comprobación) y que, por lo tanto, el afán por conocer el misterio de la realidad ha llevado al hombre a comprender, interpretar y transformar el saber. Por consiguiente, en primer lugar, toda investigación esta inclinada a descubrir la esencia, el sentido y el verdadero propósito del hombre. Sin estos tres principios sería imposible preguntarse, ¿cuál es el origen de todo?, ¿existe la verdad?, ¿qué es la realidad?, etc., y en última, la investigación carecería de valor y utilidad.

Por ello es que, en un segundo lugar, toda investigación, además de ser dirigida al cuidado y a la protección de la vida, debe también buscar la manera en que el hombre y la mujer trasciendan. Esto significa, por un lado, “estar más allá de algo, trascender, es en este caso “sobresalir” y lo que sobresale es obviamente superior a lo que no sobresale, lo que es limitado y está confinado” (Ferrater Mora, 1994b, p. 3566). Por otro lado, trascender significa, también, “estar más allá de si”, alcanzando la pureza y perfección en la intimidad de dos o entre dos, o más personas (Ferrater Mora, 1994b, p. 3568). Por todo esto, se puede comprobar, que toda investigación debe ser dirigida no solamente a las ciencias puras, sino también, a la trascendencia del ser, y solo esto se lograría cuando en la intimidad se da libremente la “entrega de si”, es decir, una realidad que eleva la dignidad del ser humano (Ferrater Mora, 1994a, p. 1893). Esta dignidad está relacionada con los anhelos más profundos de su entorno.

Desde los primeros pensadores hasta los más contemporáneos, la investigación ha creado estudios, tratados, sumas filosóficas y teológicas de cómo es preciso vivir en este entorno. Partiendo desde Platón, con la preocupación de las leyes en la educación (Platón, 1999, p. 57); seguido de Cicerón, con la obra “Sobre los Deberes”; posteriormente con San Agustín, con la obra la “Ciudad de Dios”; Santo Tomás de Aquino, con la “Suma Teológica”; y continuando, con [Jean-Jacques Rousseau](#), su tratado filosófico Emilio o De la educación; se puede inferir claramente que sus investigaciones están al servicio de la humanidad. Cada reflexión refleja la preocupación por la comprensión de la esencia de la naturaleza (del hombre y la mujer), cada pensamiento lleva a descubrir y aceptar con humildad el sentido (de vida que le ha dado la historia). Y finalmente, estos pensadores con cada una de sus ideas llegaron a ser tan osados, que se atrevieron a afirmar cual debería ser el propósito de vida. No hay duda entonces que, la investigación debe estar relacionada con el entorno, con respecto a cómo es preciso vivir, en otras palabras, cómo la humanidad debe vivir en sociedad.

CONCLUSIONES

A medida que avanza la tecnología y la ciencia, siempre habrá nuevos retos y desafíos, que tanto hombres como mujeres deben prestar atención en buscar soluciones, sin llegar a permitir la mentira sobre la verdad, la insensatez sobre la razón y el vicio sobre la virtud. Así mismo, la educación como tal no llegaría a ser coherente si acepta la intrascendencia frente a la esencia, no debería aprobar la irreflexión frente al propósito, y no podría seguir educando si enseña la ignorancia en vez del verdadero sentido humano.

La visión en la educación debe ser sagrada en todas las etapas de la vida, especialmente en las primeras (infancia, adolescencia y juventud), no solamente es lo que se cree ver, (Gómez de Silva, 2001, p. 723), sino también, lo que se cree esperar. En el fondo realmente la visión en la educación es lo que se quiere vivir en un futuro. Ahora bien, ¿Cómo debería vivir la humanidad en el siglo XXI de acuerdo con los desafíos de la tecnología (IA) y la ciencia frente a la educación? Antes de contestar a la pregunta, es fundamental reconocer en primera instancia que, tanto el hombre como la mujer no solamente son materia o procesos químicos, sino que además, están dotados de inteligencia, voluntad y libre albedrío (Catholic Health Care Ethics: a manual for practitioners, 2009, p. 9). Por consiguiente, con estas facultades el ser humano sobresale por encima de todo el cosmos y de sí mismo, siendo superiores a las creaturas (animales), y, además, están condenados a ser libres frente a todas las cosas, dirigiéndose a buscar la verdad y el bien absoluto (Pontifical Council For Justice And Peace, 2005, p. 57 - 58). Por un lado, como ya se ha mencionado, tanto la verdad como el bien solo es posible alcanzarla si,

“Está abierto hacia el otro, a los demás hombres y al mundo, porque sólo en cuanto se comprende en referencia a un tú puede decir yo. Sale de sí, de la conservación egoísta de la propia vida para entrar en una relación de diálogo y de comunión con el otro” (Pontifical Council For Justice And Peace, 2005, p. 58).

Por otro lado, la verdad y el bien son pilares fundamentales que cualquier clasificación de ciencia debería aplicar. Si la verdad y el bien no se aplica en los tipos de ciencia y tecnología, la humanidad sencillamente estaría amenazada de su propia existencia. No hay duda de que, a partir de este sustento todas las ciencias están llamadas a ser ejemplos de excelencia, ejemplos de virtud, es decir; científicos, profesores, maestros, docentes, instructores, tutores deben concentrarse no solo en adquirir sabiduría y transformarla, sino también, en fortalecer el amor a la verdad. Además, si bien es necesario tener vocación y actitudes para educar, el maestro debe respetar y proteger la justicia en el proceso de la formación o enseñanza (aunque llegue a ser un justo castigo del culpable), más aún, el formador debe aspirar a amar la justicia, ya que es la forma básica del amor. De lo contrario, todo conocimiento adquirido por el niño o el joven sería solo para enaltecer su soberbia y orgullo intelectual. Por consiguiente,

los científicos, docentes e instructores deben valorar y cuidar la belleza del arte, pero mejor aún, proteger la dignidad y el milagro de la vida (en cada persona y creatura).

En resumen, sin la trascendencia de la educación sería imposible conocer la propia esencia de la humanidad; sin la trascendencia de la educación sería imposible descubrir el sentido y el propósito vocacional, al cual, cada ser humano está llamado a realizar, permitiendo así iluminar los caminos de nuevas generaciones. Solo la educación tendría la autoridad de decirle a la humanidad cómo se debe vivir; vivir comprometidos con el amor, la paz y la justicia, vivir con conciencia de sentir sensibilidad, solidaridad, perdón y mansedumbre hacia los más vulnerables, vivir con la capacidad no solamente de recibir la recompensa por el servicio, sino también, de aplicar el servicio incluso cuando no haya recompensa. Por último, la educación debe enseñarle a la humanidad, no solo a vivir el arte de la excelencia, es decir, el vivir y actuar bien para la humanidad, superando “los apetitos, pasiones, sentimientos, envidia y mentira que corrompen al mundo” (Nussbaum, 2015, pp. 28,33,34,35), sino, además, en adquirir el arte de pensar antes de reaccionar (aprendiendo a preguntar y a dudar constantemente), (Cury, 2009, p. 132) ya que, con estas últimas facultades, la educación cumpliría parte de sus propósitos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anselm Strauss, J. C. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Aristóteles. (1967a). De la educación durante la primera Infancia. En *Política: Vol. I*. Bibliográfica Argentina S.R.L.
- Aristóteles. (1967b). De la educación durante la primera infancia. En *Política: Vol. I*. Editorial Bibliográfica Argentina S.R.L.
- Aristóteles. (1967c). De la igualdad y de la diferencia entre los ciudadanos en la ciudad perfecta. En *Política: Vol. I*. Editorial Bibliográfica Argentina S.R.L.
- Atlas Universal de filosofía: manual didáctico de autores, textos, escuelas y conceptos filosóficos*. (2004). Editorial Océano.
- Catholic Health Care Ethics: a manual for practitioners* (2ª ed.). (2009). The National Catholic Bioethics Center.
- Cicerón, M. T. (1994). La honestidad en nuestras vidas. En *Grandes obras del pensamiento Sobre los deberes: Vol. I*. Altaya.
- Cury, A. (2008). *El maestro de maestros: análisis de la inteligencia de Cristo*. Grupo Nelson.
- Cury, A. (2009). *El maestro de la vida: análisis de la inteligencia de Cristo*. Grupo Nelson.
- Ferrater Mora, J. (1994a). *Diccionario de filosofía E-J: Vol. II*. Editorial Ariel.
- Ferrater Mora, J. (1994b). *Diccionario de filosofía Q-Z: Vol. IV*. Editorial Ariel.

- Gómez de Silva, G. (2001). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. Fondo de cultura económica.
- Guaña Moya, J., Arteaga-Alcívar, Y., & Cedeño Zambrano, M. E. (2023). Ventajas y desventajas del uso de las Herramientas de Inteligencia artificial en la educación. *Revista Tecnopedagogía e Innovación*, 2(2), 6–26. <https://doi.org/10.62465/rti.v2n2.2023.34>
- Guthrie, W. K. C. (1999). Platón el hombre y sus diálogos primera época. En *Historia de la filosofía griega: Vol. V*. Gredos.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill.
- Kreeft, P. (2004). *Cómo tomar decisiones: sabiduría práctica para cada día* (2ª ed.). Editorial Rialp.
- Nussbaum, M. C. (2015). *La fragilidad del bien: fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. Visor Dis., S.A.
- Pieper, J. (2017). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Pinckaers, S. O. P. (2007). *Las fuentes de la moral cristiana: su método, su contenido, su historia* (3ª ed.). Ediciones Universidad de Navarra.
- Platón. (1999). Leyes. En *Diálogos: Vol. VIII*. Biblioteca Clásicos Gredos.
- Pontifical Council For Justice And Peace. (2005). *Compendium of the Social Doctrine of the Church*. United States Catholic Conference.
- Ratzinger, J. (2024). Introducción al cristianismo. En *Obras completas: Vol. IV*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Rivero Panaqué, C., & Beltrán Castañón, C. (2024). La inteligencia artificial en la educación del siglo XXI: avances, desafíos y oportunidades. Presentación. *Educación*, 33(64), 5–7. <https://doi.org/10.18800/educacion.202401.P001>
- San Agustín. (2019). *La ciudad de Dios: San Posidio: vida de San Agustín*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Santo Tomás de Aquino. (1957). Tratado de Dios uno. En *Suma teológica: Vol. I*. Biblioteca Autores Cristianos.

EL USO DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS: PROBLEMÁTICAS Y RETOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Clave del trabajo: V_162

Juan Carlos Piñeros Suárez¹

¹Secretaría de educación de Bogotá- Co-Laboratorio de investigación pedagógica, Bogotá- Colombia

*correo electrónico: juancarlos49@yahoo.es
jcpineros@educacionbogota.edu.co

RESUMEN

Este trabajo hace parte de la investigación en desarrollo “El uso de dispositivos móviles en escolares de colegios públicos: afectaciones en los procesos de aprendizaje en la localidad de Bosa”. En este proceso investigativo se consideran las percepciones de los estudiantes de grado quinto, sexto y séptimo de tres mega colegios de la localidad séptima de Bogotá, en torno al manejo que los niños brindan a los dispositivos móviles, dentro y fuera del aula de clase. Se propone la ruta metodológica desde un enfoque cualitativo, con una aproximación al objeto de estudio de corte interpretativo, que asume un presupuesto epistemológico basado en el interaccionismo simbólico y un diseño basado en la teoría fundamentada. Se utiliza como técnica de recolección de la información el cuestionario, desde una encuesta de selección múltiple, una encuesta abierta y posteriormente un focus group. Como resultados en esta etapa del proceso se encuentran tres categorías desde la revisión bibliográfica, la primera categoría corresponde un bajo rendimiento escolar asociado al uso de dispositivos tecnológicos, la segunda categoría propone algunos efectos a nivel psicológico y emocional en los estudiantes de secundaria por del uso inadecuado de dispositivos móviles y la tercera categoría corresponde a la incidencia que tienen estos dispositivos en la interacción social.

ABSTRACT

Abstract This presentation is part of the ongoing research “The use of mobile devices in students from public schools: impacts on learning processes in the locality of Bosa.” This investigative process considers the perceptions of fifth, sixth, and seventh grade students from three mega-schools in the seventh locality of Bogotá, regarding how children use

mobile devices, both inside and outside the classroom. The methodological route is proposed from a qualitative approach, with an interpretive perspective to the study object, assuming an epistemological approach based on symbolic interactionism and a design Grounded Theory. The questionnaire is used as a data collection technique, through a multiple-choice survey, an open survey, and later a focus group. As results, three categories are identified from the bibliographic review: the first category corresponds to low school performance associated with the use of technological devices; the second category proposes some psychological and emotional effects on high school students due to the inadequate use of mobile devices; and the third category corresponds to the incidence of these devices on social interaction.

PALABRAS CLAVE:

Dispositivos móviles, aprendizaje, interacción social, rendimiento escolar.

KEYWORDS:

Mobile devices, learning, social interaction, school performance.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el sistema educativo se ve afectado por el uso inadecuado de dispositivos móviles (dm), aspecto que puede incidir en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria, además de desencadenar dificultades emocionales producto de la escasa interacción social con los otros, escaso o nulo control por parte de los padres o acudientes, lo que a su vez puede influir de forma desfavorable en la disposición positiva del estudiante en el desarrollo de su actividad escolar. Desde la perspectiva de Molina (2021), “los estudiantes tienen dificultades para autorregular el uso de dispositivos móviles con fines de entretenimiento y enfocarse para utilizarlo como herramienta mediadora en procesos de aprendizaje” (p.5). En este sentido, los (dm) se han constituido en un factor de alta distracción en el ambiente escolar y familiar, donde se ha generado una baja motivación por el desarrollo de las actividades académicas debido al uso excesivo de los (dm), teniendo como consecuencia un bajo nivel académico y en algunos casos la repitencia del año escolar. Desde esta perspectiva, el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas puede llevar a consecuencias adversas en el aprendizaje y según Pérez y Peña (2022),

en algunos casos generar adicciones a la tecnología, convirtiéndose en una necesidad incontrolable de consumir recursos tecnológicos debido al estímulo que estos causan en el cerebro, lo cual, para los autores se puede evidenciar en síntomas físicos y psicológicos: Los síntomas físicos como aste-

nia, desnutrición, cefalea, fatiga ocular, tensión, contracturas musculares, insomnio, hipersomnia, sedentarismo, sobrealimentación y obesidad son frecuentemente y señalados en la literatura. A nivel psicológico sobresalen: desnutrición afectiva, ansiedad, inestabilidad emocional, depresión, impaciencia, dificultades de aprendizaje, confusión sobre el mundo real o imaginario, además de la rabia. Como punto final, a nivel social, se pueden encontrar con la inmadurez, incumplimiento de los deberes familiares, académicos y legales. (p.145)

Sin embargo, la comunidad científica ha debatido constantemente en catalogar el exceso de uso de los (dm) como una enfermedad, por lo cual, Caro (2017), se cuestiona, si esta conducta puede responder a una respuesta adaptativa de los estudiantes a la avalancha de desarrollo científico, liderado por las tecnologías de la información y la comunicación y el estado de confort que esta pueden traer consigo, puesto que, esta evolución hace parte de los procesos sociales y no se considera buena ni mala, esto está determinado por la manera en que se utilicen los recursos que la tecnociencia produce. No obstante, son numerosos dichos recursos y los estudiantes, ante tal cantidad de contenido tecnológico o la rapidez con la que evoluciona, puede que desarrolle conductas adaptativas no saludables y que afectan su cognición social en todos los ambientes. Esta problemática es cada vez más recurrente debido a la facilidad con la cual los estudiantes acceden a los dispositivos tecnológicos desde edades tempranas (Contreras et al., 2023). En la misma línea, el teléfono celular se ha convertido en el elemento con el cual interactúan los niños y niñas con mayor frecuencia, siendo el hogar el espacio donde más se usa este dispositivo, lo que en algunos casos genera un uso problemático de los (dm) en el ámbito escolar, familiar y social con afectaciones puntuales: pérdida de tiempo que se podría dedicar a estudiar o hacer tareas, distracción en clase, disminuir el tiempo a las actividades deportivas y culturales, disminuir el compartir de manera presencial con los amigos y familiares y un considerable aumento de tiempo a solas, seguido de un aislamiento social (Díaz et al., 2019). Por lo que se refiere a las relaciones interpersonales, dice Martínez, Enciso y González (2015) que en la actualidad muchas de las relaciones interpersonales se desarrollan a través de los dispositivos móviles, lo cual ha generado gran preocupación, pues estos artefactos pasaron de ser una herramienta de acompañamiento a una necesidad que genera impacto en la sociedad. No cabe duda sobre la influencia de las nuevas tecnologías en la población mundial que cuentan con acceso a estos medios, especialmente la escolar, lo cual incrementa el interés de investigar sobre el uso que hacen de sus dispositivos. Adicional a esto, en los últimos años se han detectado otros efectos del uso excesivo de los dispositivos electrónicos, entre los cuales están: la falta de aseo personal e higiene en general, lo que ha llevado a problemas de salud física, también, se evidencia el incremento del acoso por medio del uso de los (dm) que se denomina ciberbullying y que está afectando la salud mental de los niños y

adolescentes, con consecuencias de baja autoestima, hostilidad, ansiedad y tendencias depresivas, que pueden acarrear hasta el suicidio, porque los estudiantes en estas etapas de su vida están experimentando cambios físicos, psicológicos y sociales de alta trascendencia en la búsqueda de su identidad, por lo cual, todas estas problemáticas han escalonado en una dificultad de salud pública (Armaza, 2023). En consecuencia, para Klimenko et al. (2021), se presenta un bajo nivel en el desarrollo de las habilidades para la vida, entre las cuales mencionan: “conocimiento de sí mismo, empatía, comunicación afectiva y asertiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento crítico, manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés” (p.12). En esta contribución se infiere que los efectos negativos, provocados por el exceso del uso de los (dm) permean todos los ambientes de un estudiante y, por lo tanto, se ve reflejado en su desempeño académico. Cabe resaltar que, el desarrollo de estas problemáticas depende de las normas que se establecen en torno a los (dm) primero desde la familia, en especial de los padres, pero, “en algunos casos son los mismos niños los que forman su interacción en torno a la tecnología” (Carrasco et al., 2017, p.122). Por ende, los niños y adolescentes, al no tener mayor restricción, pueden hacer uso de estos elementos hasta perder la noción del tiempo. La regulación, en segundo lugar, se presenta en las instituciones escolares, en donde se hace mayor énfasis en el tiempo y los espacios del uso de los (dm) con normas explícitas (Carrasco et al., 2017). Teniendo en cuenta las problemáticas delimitadas desde el ámbito teórico surge la pregunta que guía la investigación ¿Cómo caracterizar las principales afectaciones que se presentan en los procesos de aprendizaje en escolares de colegios públicos de la localidad de Bosa por el uso de dispositivos móviles?

Es notable que, el uso de los dispositivos tecnológicos se ha convertido en una necesidad humana, pues las dinámicas del mundo actual exigen nuevos canales de interacción, que garanticen el bienestar, la comodidad, y la comunicación de manera eficaz, eficiente y efectiva. No es un secreto que, las nuevas tecnologías han facilitado la vida de las personas, ya que gracias a su aporte se pueden realizar tareas, ejercicios físicos, consultas, recibir educación, enviar y recibir dinero, entre otras actividades sin salir de casa. Cabe señalar que, la tecnología ha estado presente en las diferentes etapas de la historia del ser humano, quién ha buscado diferentes estrategias para comunicarse, interactuar y divertirse, pasando desde las señales de humo, telégrafo, cartas, telegrama y en la actualidad la televisión, computador, Tablet y teléfonos móviles. Ahora bien, varios estudios han demostrado la importancia de tener contacto con los medios tecnológicos, como, por ejemplo, el realizado por Ruano, Congote y Torres (2016), quienes evidenciaron que, las personas con poco acceso a las redes y dispositivos generalmente quedaban excluidos de manera parcial de las experiencias y situaciones presentadas en el mundo, lo cual los alejaba de las interacciones sociales, el acceso a la comunicación y la cercanía a nuevas fuentes informativas. No cabe duda de que, la tecnología,

en especial el internet, logra acortar distancias entre los continentes, pues facilita conocer diferentes culturas, acceder al conocimiento científico, intercambiar información, además de ser una alternativa de entretenimiento. Dice Viquez (2009) que, el progreso tecnológico y la innovación humana han facilitado la globalización, concepto que muestra las realidades actuales, trasciende fronteras, intercambia ideologías políticas, etnias, creencias religiosas y condiciones socioeconómicas. En este contexto, los niños, niñas y adolescentes no son ajenos, puesto que el uso de los dispositivos tecnológicos hace parte de sus vidas diarias. Según el estudio del Ensin (2015) EL 61,9% de los preescolares entre 3 y 4 años presentan tiempo excesivo en pantallas, el 67,6 % en edades de 5 a 12 años y el 76,6 % de los adolescentes, cifras que generan preocupación. El anterior panorama muestra que los escolares permanecen gran parte de su tiempo utilizando los medios tecnológicos, resultados que genera interrogantes sobre las afectaciones de este fenómeno en la vida de los escolares. Por ello, con el propósito de resolver algunos interrogantes frente al tema, Fung, Rojas y Delgado (2020) realizaron una revisión documental, y concluyeron que se presenta una alta prevalencia de tiempo en pantalla o uso de los dispositivos tecnológicos generando problemas en el sueño, emocionales, de comportamiento, además afecta el desarrollo cognitivo y crecimiento. En este sentido, los dispositivos tecnológicos pueden ser considerados como perjudiciales, pero también son una oportunidad para favorecer algunos procesos de la vida diaria, entre ellos los procesos educativos y las relaciones interpersonales. Con respecto a lo educativo, quedó demostrada la importancia del uso tecnológico después del confinamiento a causa de la pandemia por COVID 19, la cual da inicio en el año 2020 y terminó en el 2022. Según la UNESCO (2021) esta emergencia en salud afecta los procesos de aprendizaje de aproximadamente 156,692,641 como consecuencia del encierro inminente. Ante esta situación, los dispositivos tecnológicos asociados al internet y plataformas se consideran una potente alternativa para continuar de manera remota con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Después de ser superada la pandemia, se consideraron los dispositivos tecnológicos, plataformas y el internet como alternativa y complemento de los procesos educativos, los cuales, según Escobar et al. (2018) presentaban una baja tendencia y eran poco aprovechados. Por lo anterior, autores como Colque (2018) sugieren a los profesores, padres de familia, religiosos, sacerdotes, psicólogos y docentes ahondar en el mundo virtual donde navegan cotidianamente los niños, niñas y adolescentes, esto con el propósito conocerlo y reflexionar sobre sus contenidos, de esta manera prevenir o guiar desde la empatía, la confianza y escucha a esta población para que puedan desarrollar interacciones positivas haciendo buen uso de los dispositivos tecnológicos.

METODOLOGÍA

La investigación propuesta se desarrolla desde un paradigma interpretativo, cuya intencionalidad está en analizar y dar sentido a los fenómenos sociales que se presentan en un contexto

determinado, considerando que, “el enfoque interpretativo desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una perspectiva cultural e histórica” (Esteban, 2003, p.56). Por lo tanto, este paradigma posibilita un trabajo aplicado de campo en el contexto educativo en la población objeto de la intervención. Se asume un enfoque cualitativo que pretende comprender la problemática de investigación desde las voces de los participantes en su realidad, distanciándose de un dominio de variables al interior del laboratorio (Flick, 2004). Por lo que la investigación se aborda desde una postura teórica basada en la confrontación bibliográfica, que permite profundizar en el objeto de estudio con sus antecedentes y posibles miradas frente a los datos recopilados. Como presupuesto epistemológico de investigación se concibe el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer, que nos posibilita comprender las percepciones de los participantes desde el simbolismo que cada experiencia representa en su cotidianidad. En palabras de Blumer (1982). Tomar en consideración a una persona quiere decir ser consciente de ella, reconocerla de algún modo, formular un juicio o apreciación sobre ella, el significado de su acción, tratar de averiguar lo que tiene en mente o intentar descubrir lo que quiere hacer. El hecho de ser consciente de otra persona, teniéndola en cuenta, tanto a ella como a sus actos, da lugar a orientarse uno mismo y a dirigir la propia conducta. Una persona tiene en cuenta la acción de otra no solo en el momento de la toma de contacto inicial, sino durante todo el periodo de interacción (p.82). El diseño metodológico para el tratamiento de la información, la codificación y la interpretación de resultados corresponde a la teoría fundamentada de (Strauss y Corbin, 1998), donde se analiza la información de forma abierta, axial, selectiva y teórica, con el objetivo de proponer unos avances en investigación respecto al objeto de estudio. Teniendo en cuenta que, el objetivo general de la investigación corresponde a caracterizar las principales afectaciones que se presentan en los procesos de aprendizaje en escolares de colegios públicos de la localidad de Bosa por el uso de dispositivos móviles. Como técnica para recoger la información, se acude al cuestionario y como instrumentos se aplica a la unidad de análisis una encuesta cerrada, una encuesta abierta y un focus group. Los cuestionarios nos permiten aproximarnos a las percepciones de la población evaluada, identificando sus trayectorias de vida y sus realidades particulares (Blanco, 2011). La población objeto del proceso de indagación corresponde a tres mega colegios de la localidad séptima de Bogotá, discriminados por el sector donde se ubican. Se evalúan 169 estudiantes seleccionados de forma aleatoria en los grados quinto, sexto y séptimo. Con base en las respuestas de los estudiantes, se realiza una triangulación de la información, entre los resultados de los datos recopilados, la teoría existente y el punto de vista del investigador. En este artículo se pretende divulgar los resultados del estado del arte de la investigación que responde al objetivo específico 3, inferir los principales efectos negativos del uso de dispositivos móviles en escolares de básica primaria y secundaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con relación al objetivo específico 3 (OE3) de la investigación, Inferir los principales efectos negativos del uso de dispositivos móviles en escolares de básica primaria y secundaria, desde la ruta metodológica del proyecto “El uso de dispositivos móviles en la educación pública: afectaciones en los procesos de aprendizaje en la localidad de Bosa”, se propone un estado del arte que reúne las principales investigaciones asociadas a la problemática delimitada anteriormente. Se profundiza desde el recorrido bibliográfico, en el bajo rendimiento escolar producto del uso inadecuado de dispositivos móviles (dm), los efectos a nivel psicológico y emocional en los estudiantes de secundaria por del uso inadecuado de dm y las consecuencias del uso de dm, en la interacción social en los contextos escolares. Desde esta perspectiva, se realiza una revisión de las principales bases de datos como son, Scopus, Google scholar, Dialnet, latindex y diferentes repositorios de tesis relacionadas con el objeto de estudio. Se revisan alrededor de 40 textos científicos delimitados entre los años 2018 y 2024. En los buscadores principales se ubican términos como dispositivos móviles y educación, ciberadicción, redes sociales y efectos del uso de dispositivos en el aprendizaje, entre otros. De este proceso de clasificación de las fuentes que se desarrolla con apoyo de una base de datos en Excel, emergen tres capítulos que se relacionan con la problemática de investigación que afianza la importancia de investigar sobre este campo de la educación.

Bajo rendimiento escolar y uso de dispositivos tecnológicos

En el estudio que realizan (Álvarez-de-Sotomayor, Muñoz-Carril, y Sanmamed, 2021) se evalúa una población de estudiantes de secundaria entre los 14 y los 16 años, a los cuales, se les aplica un cuestionario donde se recopila información acerca de los momentos de conexión de los participantes y algunos efectos en su desempeño cotidiano. En este escrito es notable el efecto negativo con respecto a salud mental y física que pueden vivir los niños en etapa escolar, producto de la ausencia de progenitores y maestros que referencien un correcto uso de los dispositivos y redes sociales de los jóvenes. Del mismo modo, en este estudio se puede evidenciar que más del 50% de los estudiantes se conecta desde sus dispositivos a las diferentes redes sociales en horario nocturno, después de cenar, lo cual implica que la disposición de los jóvenes hacia las actividades cotidianas, las tareas y la socialización no es la más indicada. En la misma línea, (Vidal, 2021) y (Suárez, 2016), coinciden que el uso inadecuado de dispositivos tecnológicos puede acarrear consecuencias negativas en los contextos escolares, incrementando estas afectaciones en las poblaciones con mayores problemáticas a nivel socioeconómico. Desde esta perspectiva, las investigaciones revisadas mencionan la necesidad de incrementar o fortalecer las competencias socioemocionales y éticas que le permitan a los estudiantes, autorregularse en el uso adecuado de los dispositivos y las redes sociales, ya que la exposición continua a los dispositivos sin el control adecuado, puede afectar los des-

empeños de los estudiantes en la escuela, considerando que el bajo rendimiento académico está asociado a las pocas horas de descanso que los estudiantes tienen, como lo indica Ramos, (2023) donde los resultados obtenidos sobre la relación entre cansancio y uso de dispositivos electrónicos coinciden con diversos estudios, que indican que el consumo de estos aparatos tecnológicos en horas tardías influye negativamente en el descanso de los niños, ya que la elevada estimulación visual y cognitiva a última hora de la tarde, pone al organismo en una situación estresante que provoca un incremento de la presión arterial y de la frecuencia cardiaca (p.32). Pedreira, Zubizarreta, y Havráňková, (2021) en su investigación “Móviles y pantallas en edades tempranas: convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta” centran su objeto de estudio en la población infantil, quienes son consumidores de dispositivos tecnológicos motivados en gran proporción por sus padres, como una posibilidad para mantenerlos ocupados. Como lo esboza la teoría, hay unas afectaciones significativas en el rendimiento escolar de los niños, adolescentes y jóvenes que no tienen unas pautas de autocontrol respecto a los tiempos y usos de los dispositivos móviles. Sin embargo, hay otros factores de carácter psicológico y emocional que también afectan a la población objeto de esta investigación, se asocian a habilidades emocionales y psicológicas necesarias en la cotidianidad que se pueden alterar, producto del uso inadecuado de los distintos dispositivos tecnológicos en los hogares y colegios. En el siguiente apartado se abordan algunas de las consecuencias en estas áreas presentes en el desarrollo integral del ser.

Efectos a nivel psicológico y emocional en los estudiantes de secundaria por el uso inadecuado de dispositivos móviles

Se encuentra en la revisión bibliográfica que el uso de distintos dispositivos móviles para el acceso a redes sociales o videojuegos puede tener incidencia en la salud de los niños en aspectos emocionales y fisiológicos. Desde esta perspectiva, en las investigaciones de (Yarmas, 2021), (Duarte y Araujo, 2020) y (Pedrouzo, et al., 2020), se determina que, el uso inadecuado de dispositivos móviles asociado al acceso a redes sociales puede generar en los niños procesos de adicción a estos escenarios, que pueden desencadenar irritabilidad, alteración en los horarios de alimentos y enfermedades como cefaleas, fotosensibilidad, ansiedad, retraso en el lenguaje, entre otras. Estos procesos, se asocian desde las investigaciones citadas, también al escaso desarrollo psicomotor, lo cual afecta la evolución corporal adecuada que deben tener niños y adolescentes. En común acuerdo, la investigación de (Sas y Estrada, 2021), “Pantallas en tiempos de pandemia: efectos bio-psico-sociales en niñas, niños y adolescentes”, encuentra que entre las consecuencias negativas que se presentan en tiempo de pandemia, está el incremento en el uso de dispositivos tecnológicos como una posibilidad de enfrentar el aislamiento. Este aumento en el uso de dispositivos afecta principalmente los aspectos emocionales y físicos de los adolescentes, ya que la interacción continua con sus móviles también

puede disminuir sus horas de sueño, lo que puede repercutir en altos niveles de cortisol y un incremento en la ingesta calórica que puede generar problemas de obesidad. Estos argumentos concuerdan con la tesis denominada “Uso de redes sociales e impulsividad en adolescentes prepandemia” donde se encuentra una correlación positiva entre el uso de dispositivos tecnológicos y el aumento de la impulsividad, lo cual permea la toma adecuada de decisiones por parte de los adolescentes. Asimismo, el acceso a redes sociales puede distorsionar la imagen del joven e incidir en la disminución de su autoconcepto, lo cual lo lleva a incrementar su participación en estos escenarios virtuales (Caballero, 2021). La autora coincide en afirmar que los estudiantes pueden llegar a presentar episodios de miedo, por la incertidumbre de las situaciones que se desarrollan cuando no están conectados desde sus dispositivos tecnológicos a las redes sociales, lo cual indica que “es muy importante y delicado tener control, porque este contenido, en la mente de un niño o niña, al no tener la madurez adecuada para entender lo que está percibiendo, podría llegar a afectar en el crecimiento mental y personal del niño” (Marchan, 2020, p.34). En la misma línea, la investigación “Adicción al internet y su influencia en el desempeño escolar y social de una muestra de adolescentes de la ciudad de Ibarra” especifica que desde el ámbito psicológico el uso continuo de dispositivos móviles puede generar en los estudiantes algunas enfermedades o trastornos emocionales, producto del aumento de tiempo en pantalla. Entre los principales efectos de la adicción al internet, es posible mencionar las siguientes problemáticas: dificultades en la atención, se generan sentimientos de soledad, depresión, tristeza, incluso se puede llegar a tener pensamientos suicidas, por el uso excesivo de la pantalla se generan dolores de cabeza, dolores de espalda debido al tiempo que pasa sentado al ordenador; generalmente se observa que se genera un aislamiento social, llegando incluso a la fobia social (Burbano, et al., 2020, p.5). Esta adicción a los dispositivos móviles, a las redes sociales y al tiempo en pantalla, puede afectar negativamente el desempeño de los estudiantes en la escuela, considerando que los estadios de aprendizaje se encuentran asociados al estímulo de la percepción, la atención, la memoria y la emoción. Capacidades que se encuentran altamente afectadas, cuando las motivaciones intrínsecas no están direccionadas al aprendizaje, sino al ámbito lúdico que proponen los dispositivos móviles.

Incidencia de los dispositivos en la interacción social

Es notable que el entorno virtual, regula distintos aspectos de nuestro comportamiento. En este sentido, los dispositivos tecnológicos y su uso continuo pueden permear la conducta e incidir en las interacciones que realizamos con las personas que nos rodean. En la investigación “Tiempo en pantalla (televisión, computadora, celular, tabletas) en las relaciones interpersonales entre niños de 8 a 12 años” se encuentra que a medida que se incrementa la edad, el tiempo en pantalla aumenta, lo cual disminuye sustancialmente la interrelación con la familia y las personas más cercanas. Esta particularidad genera relaciones efímeras que en el tiempo

no son sostenibles, lo cual puede acarrear a largo plazo una mayor inclinación a pasar tiempo en soledad y miedo a no estar en constante comunicación a través de sus dispositivos móviles (Cadena, Alvarado, Asacata, y Chong, 2020). Investigación que concuerda con los hallazgos realizados por, Núñez, Yépez, y Santana, (2022), quienes determinan que:

El uso excesivo de las tecnologías genera algunos trastornos psicológicos en los usuarios como la adicción a las redes sociales, el aislamiento, la ansiedad por permanecer conectados y atentos a lo que suceda en las redes sociales, perdiendo la conciencia sobre el tiempo, olvidando llevar a cabo otras actividades y obligaciones (p.467).

Del mismo modo, las relaciones personales en los estudiantes difieren de los perfiles que manejan en sus redes sociales, generando unas expectativas desde el mundo virtual, que en la realidad no se asemeja a las características propuestas en la virtualidad. Esta particularidad repercute en los comportamientos de los jóvenes, considerando que deben dar respuesta a las altas demandas que la interacción virtual les exige. Como lo expresan los autores, las redes sociales y el uso de los dispositivos tecnológicos puede ser una forma de cubrir algunas ausencias en los aspectos emocionales encubriendo una baja autoestima, miedo por el rechazo y pocas habilidades para relacionarse con los otros (Núñez, Yépez, y Santana, 2022). Por otro lado, las afectaciones a nivel social no se presentan únicamente desde este escenario, ya que autores como, (Hernández, 2023), (Barboza, Rosa, y Pérez, 2021) y (Bernal, Diaz, y Guiza, 2021), expresan que los dispositivos móviles son utilizados por las familias con escasa formación tecnológica, para entretener a los niños, como una manera de ocuparlos en actividades que son llamativas para ellos como vídeos o videojuegos. Esta particularidad hace que el monitoreo que se realiza a los dispositivos que los estudiantes utilizan, sea mínimo, ya que el escenario para generar mayor privacidad en sus relaciones virtuales a nivel social requiere de un aislamiento que usualmente se hace en sus habitaciones, lejos del control familiar. Es notable que el acceso a videojuegos por parte de los niños, a través de sus dispositivos móviles con poca supervisión, fomenta el distanciamiento social, disminuye el autocontrol frente al estímulo positivo, fomenta actitudes violentas e incrementa el riesgo de ciberacoso por parte de redes de pedofilia y trata de personas (Jiménez y Araya, 2012). Aunque diferentes autores manifiestan que hay unos beneficios positivos en el uso de videojuegos de forma consciente, en localidades vulnerables, con poco acompañamiento familiar, se hace necesario unos procesos formativos a nivel socio afectivo que permitan identificar los riesgos que supone estar vinculado al mundo virtual desde esta rama de la tecnología. Para concluir el presente estado del arte, se pueden identificar diferentes artículos de investigación y tesis de carácter científico que han abordado los riesgos tangibles que se pueden presentar en las primeras etapas de formación, la adolescencia y la juventud, con el uso inadecuado de dispositivos móviles. Los efectos negativos en los estudiantes se pueden apreciar desde diferentes dimensiones, a nivel

emocional, físico, social y cultural. Sin embargo, representa un reto para los colegios en el contexto público, ya que el desconocimiento de los hábitos de los niños en sus escenarios extraescolares, respecto al uso de dispositivos móviles, puede ser un obstáculo en la implementación de rutas de acompañamiento y planes de mejoramiento que involucren a las familias, estudiantes y docentes en el correcto uso de estas herramientas tecnológicas.

CONCLUSIONES

La tecnología, desde sus distintas herramientas o innovaciones, estimula continuamente la participación activa de sus usuarios. Identifica los principales cambios a nivel biológico desde el ámbito hormonal, para mantener el uso continuo de las pantallas en sus diferentes presentaciones. Esta particularidad hace que, la población infantil se adapte al uso continuo de sus dispositivos, fomentando distintas enfermedades que pueden afectar la mente y cuerpo de los usuarios. Desde esta perspectiva, es necesario diseñar e implementar programas que aporten al manejo adecuado de los dispositivos electrónicos al interior de los colegios y hogares.

La escuela, como un escenario de transformación en la sociedad, requiere actualizarse en cuanto a contenidos y propósitos con relación a los dispositivos móviles. Generando una estructura curricular que fortalezca los vínculos entre la inteligencia emocional, las habilidades blandas para el aprendizaje y los aspectos éticos inherentes al uso de nuevas tecnologías. Por lo tanto, las diferentes áreas disciplinares deben contemplar normas que permitan regular el uso de los dispositivos en niños menores de 14 años, para así, generar impactos positivos en la calidad de vida y los aprendizajes de los menores.

La capacitación desde la escuela, direccionada a los acompañantes de los niños, puede facilitar un diálogo permanente con relación al uso correcto de los dispositivos móviles. Teniendo en cuenta que, los procesos de enseñanza, saber y aprendizaje, requieren de la participación activa y consensuada de los distintos actores que intervienen en los procesos formativos. Es decir, la escuela puede proponer cambios que aporten a la modificación de patrones conductuales respecto al uso de los dispositivos tecnológicos, sin embargo, la participación activa de los tutores en el hogar puede generar mayores impactos.

Es necesario comprender el impacto del uso inadecuado de los dispositivos móviles en el aprendizaje, con relación a la atención, la percepción, la memoria y la emoción, como factores que se pueden alterar por las motivaciones intrínsecas del estudiante hacia los aspectos lúdicos o recreativos que hacen parte de su cotidianidad en contraposición a las obligaciones académicas. Escribir aquí su conclusión...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-de-Sotomayor, I. D., Muñoz-Carril, P.-C., & Sanmamed, M. G. (2021). Hábitos de uso de las redes sociales en la adolescencia: desafíos educativos. *Revista Fuentes*, 23(2), 280-295.
- Armaza, J. F. (2023). The risk of excessive use of social networks by Latin American students. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5241>
- Barboza, F. A., Rosa, E. B., & Pérez, O. L. (2021). Relación entre el uso de dispositivos tecnológicos y la somnolencia diurna: Un estudio asociado al rendimiento académico en adolescentes. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(2), 223-240.
- Bernal, M. V., Díaz, M. C., & Guiza, M. P. (2021). Cartilla digital para la sensibilización y alfabetización a padres, madres o cuidadores sobre el uso adecuado de las TIC en la ciudad de Bogotá durante el año 2021 [Tesis de Trabajo Social]. Universidad de la Salle. Blanco, C. (2011). *Encuesta y estadística: Métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Editorial Brujas.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora S.A.
- Burbano, M. J., Chugá, J. F., Hernández, S. D., & Guerrero, M. S. (2020). Adicción al internet y su influencia en el desempeño escolar y social de una muestra de adolescentes de la ciudad de Ibarra. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(3), 1-17.
- Caballero, A. C. (2021). *Uso de redes sociales e impulsividad en adolescentes prepandemia* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Cadena, K. A., Alvarado, K. G., Asacata, D. E., & Chong, M. K. (2020). Tiempo en pantalla (televisión, computadora, celular, tabletas) en las relaciones interpersonales entre niños de 8 a 12 años. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(2), 258-266.
- Caro, M. (2017). Adicciones tecnológicas: ¿Enfermedad o conducta adaptativa? *Medisur*, 15(2), 251-260.
- Carrasco, F., Droguett, R., Huaiquil, D., Navarrete, A., Quiroz, M., & Binimelis, H. (2017). El uso de dispositivos móviles por niños: Entre el consumo y el cuidado familiar. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 27(1), 108-137.
- Colque, L. W. (2018). *Usos de las redes sociales y su impacto en las relaciones interpersonales de los adolescentes de cuarto grado de secundaria de un colegio particular de clase media alta en Lima* [Tesis de maestría]. Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Contreras, M., Álvarez, N., León, H., Elizondo, G., Navarrete, G., & Romo, J. (2023). Impact of electronic devices used at an early age on language. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 61(4), 427-432.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C., & Gairín, J. (2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación e07*. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e07.1882> Educativa, 21

- Duarte, A. S., & Araujo, Ó. A. (2020). El efecto de la exposición a los dispositivos móviles en el desarrollo infantil: Experiencia y propuesta de trabajo. *Boletín Clínico del Hospital Infantil del Estado de Sonora*, 37(1), 3-14.
- Escobar, M., Sanhueza, S., & Friz, M. (2018). Uso de estrategias tecnológicas en educación: Una comparación entre biología y educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 483-504.
- Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Fung, M. P., Rojas, E. J., & Delgado, L. G. D. (2020). Impacto del tiempo de pantalla en la salud de niños y adolescentes. *Revista Médica Sinergia*, 5(6), 1-10.
- Hernández, N. A. (2023). Afectaciones en el desarrollo social y personal en niños y niñas de 6 años por el tiempo de exposición a los videojuegos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía RIIEP*, 16(1), 85-121.
- Jiménez, J. M., & Araya, Y. C. (2012). El efecto de los videojuegos en variables sociales, psicológicas y fisiológicas en niños y adolescentes. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 21, 43-49.
- Klimenko, O., Cataño Restrepo, Y., Otálvaro, I., & Úsuga Echevarri, S. (2021). Riesgo de adicción a redes sociales e Internet y su relación con habilidades para la vida y socioemocionales en una muestra de estudiantes de bachillerato del municipio de Envigado. *Psicogente*, 24(46), 1-33. <https://doi.org/10.17081/psico.24.46.4382>
- Lund, L., Soledad, I. N., Danielsen, D., & Andersen, S. (2021). Uso de medios electrónicos y sueño en niños y adolescentes en países occidentales: Una revisión sistemática. *Salud Pública de BMC*, 21, 1598-1610.
- Marchan, J. L. (2020). La dependencia a los dispositivos móviles por parte de los jóvenes millennials en la ciudad de Quito en reuniones sociales, con conductas de aislamiento modificando la comunicación cara a cara al punto de desconocer al interlocutor [Tesis de maestría]. Universidad de los Hemisferios.
- Martínez, M., Enciso, R., & Gonzales, S. (2015). Impacto del uso de la tecnología móvil en comportamiento de los interpersonales. *Educateconciencia*, 5(6), 67-80.
- niños en las relaciones Ministerio de Salud y Protección Social. (2018). *Encuesta Nacional de la Situación Nutricional ENSIN 2015*.
- Molina, L. I. (2021). Efectos en el desempeño académico del uso no autorregulado de los dispositivos móviles en los estudiantes del grado noveno del Colegio Integrado de Cabrera [Trabajo de grado]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Núñez, G. L.,
- Yépez, S. L., & Santana, J. L. (2022). El uso del computador, las redes sociales y las nuevas tecnologías en los adolescentes y jóvenes: Un análisis desde su perspectiva. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 465-475.

- Pedreira, M. C., Zubizarreta, A. C., & Havránková, T. (2021). Móviles y pantallas en edades tempranas: Convivencia digital, derechos de la infancia y responsabilidad adulta. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 28, 1-17.
- Pedrouzo, S., Peskins, V., Garboccia, A., Sastrea, S., & Wasserman, J. (2020). Uso de pantallas en niños pequeños y preocupación parental. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 118(6), 393-398.
- Pérez, N., & Peña, P. Consecuencias adversas en el aprendizaje por el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas actuales. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*, 6, 139-150.
- Perrin, A. (2021). *Mobile Technology and Home Broadband 2021*. Pew Research Center.
- Pizarro, S. M. (2021). Alteraciones mentales por el uso excesivo del móvil. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 50(2), 70-71.
- Ramos, M. Á. (2023). Influencia de las pantallas en el alumno de primaria: Hábitos de vida, descanso y rendimiento académico [Tesis de grado]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Real, T. J., & Losada Puente, L. (2022). Relación entre sueño, dispositivos tecnológicos y rendimiento académico en adolescentes de Galicia (España). *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 1-19.
- Ruano, L. E., Congote, E. L., & Torres, A. E. (2016). Comunicación e interacción por el uso de dispositivos tecnológicos y redes sociales virtuales en estudiantes universitarios. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, 19, 15-30.
- Sas, O. R., & Estrada, L. C. (2021). Pantallas en tiempos de pandemia: Efectos bio psico-sociales en niñas, niños y adolescentes. *Revista Sociedad*, 42, 15-29.
- Sanmamed, M. G., Puente, L. L., Quintela, N. R., & Machado, E. R. (2023). Uso de los dispositivos móviles en la infancia: Oportunidades y peligros. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 1-9.
- Serrano, B. G., Spiers, A., Ruotong, L., Gangadia, S., Toledano, M., & Simplicio, M. D. (2024). Impact of mobile phones and wireless devices on children and adolescents' mental health: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 33(5), 1621-1651.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Suárez, J. C. (2016). Biomotricidad: Algunas redes sociales como apoyo en el proceso de enseñanza en escolares de secundaria y media.
- Vidal, I. M. (2021). Influencia de las TIC en el rendimiento escolar de estudiantes vulnerables. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 350-363.
- Viquez Bogantes, D. (2009). *Globalización*. El Cid Editor.
- Yarmas, E. M. (2021). Adicción a internet, resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Pucallpa. *Revista Peruana de Psicología*, 12(1), 1-11.

UNESCO. (2021). Interrupciones de la escolarización relacionadas con la pandemia y efectos en los indicadores sobre competencias en el aprendizaje: Un análisis de los primeros grados. Valencia, J. E., & Ayala, J. E. (2024). Educación física comprensiva: Aproximaciones desde la didáctica. Editorial Kinesis

LA INSTRUMENTALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN: UN RETO ÉTICO DESDE LA METAFÍSICA DE TOMÁS DE AQUINO

Clave del trabajo: V_163

Juan Diego Forero García^{1*}

¹Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C., Colombia

*correo electrónico: juandiegofg2@gmail.com

RESUMEN

En la actualidad, la educación es dominada por una lógica utilitaria que convierte la enseñanza en un simple medio para fines productivos. Este enfoque tecnocrático olvida la formación integral y la riqueza subjetiva del ser humano. Por tanto, a partir del pensamiento de Tomás de Aquino y un análisis hermenéutico de la *Suma Teológica*, esta ponencia propone rescatar conceptos metafísicos clave como el *alma racional* y el *entendimiento*, centrándose en la dignidad ontológica del individuo como fundamento para un modelo educativo enfocado en la persona. De esa manera, se sostiene que la racionalidad otorga un valor intrínseco al ser humano, permitiendo superar la visión instrumental y promoviendo un desarrollo pleno, integral e intercultural. Es así como los principios tomistas abren un diálogo entre metafísica y pedagogía, ofreciendo una alternativa ética y humanista para la educación contemporánea.

ABSTRACT:

Currently, education is dominated by a utilitarian logic that turns teaching into a mere means for productive ends. This technocratic approach neglects the integral formation and the subjective richness of the human being. Therefore, based on the thought of Thomas Aquinas and a hermeneutical analysis of the *Summa Theologiae*, this paper proposes to recover key metaphysical concepts such as the rational soul and the intellect, focusing on the ontological dignity of the individual as the foundation for an educational model focused on the person. In this way, it maintains that rationality grants intrinsic value to the human being, allowing us to overcome the instrumental view and to promote a full, integral, and intercultural development. Thus, Thomistic principles open a dialogue between metaphysics and pedagogy, offering an ethical and humanistic alternative for contemporary education.

PALABRAS CLAVE:

Ética educativa, metafísica tomista, entendimiento, racionalidad.

KEYWORDS:

Educational ethics, Thomistic metaphysics, intellect, rationality.

INTRODUCCIÓN

En la obra *Fundamentación para una metafísica de las costumbres*, Kant (2012) afirma: “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre al mismo tiempo como fin y nunca simplemente como medio” (p.139). Esta es una de las formulaciones más conocidas de su imperativo categórico, el cual, sin lugar a duda, ha sido muy influyente en el mundo occidental. Sin embargo, en nuestra época contemporánea ¿hasta qué punto esta formulación se ha tenido presente para el accionar humano dentro de la sociedad?

Esta pregunta cobra sentido dada la fuerte tendencia instrumentalizadora en el actuar humano. Entiéndase instrumentalización al proceso en el cual alguien es reducido a la condición de mero instrumento. De ese modo, al ser tratado de esta forma, el individuo se convierte en un objeto de producción, donde aspectos de su propio devenir quedan totalmente excluidos. Esto es algo que remarcó Levinas (1977), pues a un instrumento solo se le mide por su utilidad, mientras que al ser humano se le debe reconocer en toda su alteridad, es decir, todo aquello que potencia o debilita su ser.

Ahora bien, el origen de esta instrumentalización no se puede reducir a un solo factor, sino que responde a varios. Basta con analizar el diferente enfoque que se le da a la razón en la modernidad, ya que, como es sabido, en épocas antiguas y también en gran parte de la filosofía medieval, el objeto de la razón era la virtud, el buen vivir o la conexión con algún fundamento trascendental que confiera plenitud a la existencia humana. La razón era la encargada de buscar ese *telos* que dignifica y da sentido a la humanidad. Por el contrario, en la época moderna este paradigma cambia: la razón pierde este enfoque y comienza a concebirse como una herramienta para dominar y transformar el mundo. Se redefine como un instrumento que permite organizar, calcular y controlar toda la realidad, convirtiéndose así en una herramienta de dominio. Este control subordina todas las dimensiones de la vida al criterio de la utilidad, formando una base cultural que legitima la reducción de la naturaleza y el ser humano a simples recursos disponibles, con el fin de producir o ser útiles (Horkheimer & Adorno, 1998).

Es así como el cambio paradigmático de la razón en la época moderna favorece la instrumentalización de la sociedad. Sin embargo, este proceso instrumentalizador también requiere de un fundamento que reproduzca y legitime dicho mecanismo, función que precisamente

cumple la educación contemporánea. Esto es problemático, pues quien se supone que debería ser el centro del sistema educativo, es decir, el ser humano, es desplazado a segundo plano. Esto ya fue advertido por Foucault (1976), quien señala que la escuela actúa como un espacio de disciplina y normalización que produce cuerpos dóciles y almas útiles. En ese sentido, la educación, al adoptar una lógica instrumentalizadora, forma sujetos que solo cumplan con los criterios utilitaristas de la sociedad, negando así su dignidad intrínseca, y a su vez, reafirmando la idea de que el ser humano solo vale por lo que produce.

Esta instrumentalización dominante encuentra su máxima expresión en el modelo educativo tecnocrático contemporáneo. Dicho modelo concibe la educación como un mecanismo de formación de “capital humano”, enfocado casi exclusivamente en la adquisición de competencias técnicas y en la preparación para el mercado laboral. Como señalan autores críticos como Nussbaum (2010), la tecnocracia educativa reduce al estudiante a un recurso funcional, priorizando indicadores de eficiencia y rentabilidad sobre el desarrollo integral del ser humano.

Continuar con este mecanismo llevará a concluir que el ser humano es un tipo de máquina insensible, un objeto reducido a cumplir una tarea determinada para alcanzar un fin externo. Esto implicará olvidar que el ser humano es un ser subjetivo y multicultural, que necesita ser formado en todas sus dimensiones: no solo en el aspecto biológico o natural, sino también en sus dimensiones morales, emocionales e incluso trascendentales. Esto es algo que Comenio (1998) promovió, pues: “las escuelas son talleres de la humanidad, laborando para que los hombres se hagan verdaderamente hombres” (p.24).

Por tanto, en los siguientes apartados se abordará este problema ético-educativo desde la perspectiva metafísica de Santo Tomás, con el propósito de ofrecer una propuesta pedagógica y filosófica capaz de enfrentar la lógica instrumentalizadora de la educación. Para ello, se analizarán conceptos como el *alma racional* y el *entendimiento*, orientados a fundamentar una alternativa formativa más integral.

METODOLOGÍA

La hermenéutica y el análisis conceptual constituyen la metodología base de este trabajo. Para Gadamer (1998), la hermenéutica es el arte de comprender y de interpretar, entendida como un diálogo abierto donde el sentido surge en la interacción entre el intérprete y la tradición. Por tanto, esta metodología permite analizar y reinterpretar los desarrollos metafísicos presentados en la Suma Teológica, tales como el *alma racional* y el *entendimiento*, con el fin de aplicarlos a la problemática formulada, a saber, la instrumentalización como problema ético en la educación.

A su vez, el análisis conceptual posibilita precisar y clarificar las categorías fundamentales, complementando la hermenéutica y asegurando un rigor filosófico en la reinterpretación

de los conceptos tomistas. Este enfoque integral facilita la articulación de dichas categorías metafísicas con la reducción utilitaria de la educación contemporánea, favoreciendo la formulación de una alternativa educativa fundamentada en la dignidad ontológica de la persona.

Cabe aclarar que, si bien Tomás de Aquino es el autor central de esta reflexión, el trabajo también se apoya en otros pensadores que enriquecen el análisis del problema planteado, aunque su aporte se integra de manera secundaria sin desplazar el núcleo tomista.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El alma racional

En la metafísica de Tomás de Aquino, retomando la postura aristotélica, las cosas que existen están ordenadas a un *telos*, es decir, un fin propio que constituye su plenitud y perfección. “Toda agente obra por un fin, en caso contrario no se seguiría de su acción un determinado fin, a no ser casualmente” (S. T., I, q.44 a.4)⁴¹. Este *telos* no está separado de la esencia del objeto, pues es precisamente la esencia la que determina y configura el fin hacia el cual tiende. Así, por ejemplo, la esencia de los animales, al estar determinada por su alma sensitiva, los orienta naturalmente a seguir su propio instinto, que constituye su modo natural de obrar. Lo mismo ocurre en las plantas, cuya alma vegetativa las conduce naturalmente hacia su fin, que consiste en el crecimiento, la nutrición y la reproducción (Aristóteles, 1978).

En consecuencia, si todo ser actúa en vista de un fin conforme a su esencia, el ser humano no constituye una excepción. Sin embargo, su *telos* no se reduce, como en las plantas, a las funciones del alma vegetativa, ni, como en los animales, a las del alma sensitiva, pues posee algo fundamental: la razón (S. T., I- II, q.1 a.8). Para Tomás de Aquino el *alma racional* es la forma sustancial del ser humano; es decir, aquello que le confiere su esencia y lo constituye como lo que es. Desde una perspectiva metafísica, el hombre es un compuesto de materia y forma. Sin la forma, el cuerpo humano no sería más que un conjunto de elementos físicos sin unidad ni vida. Es precisamente la forma, el *alma racional*, la que, al informar la materia, da origen a un ser humano completo, vivo y dotado de razón. Como dice Aquino “Propio del alma es ser forma de algún cuerpo” (S. T., I, q.75 a.5).

Es, por tanto, el *alma racional* la esencia del ser humano, la cual lo faculta con el *entendimiento*, que le permite conocer verdades universales, inmateriales y trascendentes; con el libre albedrío, mediante el cual decide con libertad sus actos; y con la conciencia moral, gracias a la cual distingue entre el bien y el mal. Además, esta *alma racional* es capaz de elevarse al conocimiento de realidades metafísicas, como la idea de Dios, quien, según el Aquinate “Dios es el fin último del hombre” (S. T., I- II, q.1 a.8).

⁴¹ Con el fin de facilitar una mejor comprensión de los textos de Tomás de Aquino, las citas no se han ajustado a las normas APA, sino que se ha optado por emplear el sistema de citación canónica tradicional.

Sin embargo, esta racionalidad no surge en el ser humano por causas meramente biológicas o naturalistas. El hombre posee de la razón porque Dios mismo le ha conferido esta capacidad como parte esencial de su ser, al crearle un *alma racional* como forma sustancial. En este sentido, la razón otorga al ser humano una dignidad ontológica que se fundamenta en la deidad, en cuanto ha sido creado a imagen y semejanza de Él. Esta base metafísica lo orienta hacia el conocimiento de la verdad y la búsqueda del bien, convirtiéndose esto en el *telos* propio de su naturaleza racional.

El entendimiento; facultad del alma racional

Como se explicó en el apartado anterior, la forma sustancial del ser humano es el *alma racional*. Esta, a su vez, contiene diversas potencias que estructuran su dinamismo vital, entre las cuales el *intellectus*, o *entendimiento*, ocupa un lugar central. En primer lugar, debe señalarse que esta se trata de una potencia exclusiva de los seres humanos. En segundo lugar, es una facultad inmaterial, no dependiente del cuerpo y subsistente (S. T., I, q.75 a.2). Y, en tercer lugar, y más importante aún, el *entendimiento* permite al ser humano conocer la esencia de las cosas, es decir, captar su inteligibilidad. Lo último se hablará con más detalle en el siguiente párrafo.

Para Tomás de Aquino, el *entendimiento* humano se divide en dos potencias: el *intellectus agens* y el *intellectus possibilis*. El primero es una facultad activa del *alma racional*, cuya función consiste en abstraer las formas inteligibles, es decir, las esencias, a partir de las imágenes sensibles que provienen de la experiencia. El segundo, es una facultad pasiva que acoge esas esencias ya abstraídas y las convierte en objeto de conocimiento (S. T., I, q.79 a.2). Así, el ser humano no se limita a percibir lo material, sino que es capaz de comprender el ser del objeto en su totalidad, reconociendo su estructura metafísica compuesta de materia y forma. Como afirma el Aquinate: “es el entendimiento agente el que lo hace inteligible todo” (S. T., I, q.79 a.4). Es así como el *entendimiento* permite al ser humano ir más allá de lo particular y material, accediendo a verdades universales.

En consecuencia, estas facultades racionales en el alma del ser humano le permiten tener un *entendimiento* que no se limita a registrar información simplemente, sino que implica una apertura radical a la verdad. De ahí que, para Tomás, el acto de entender es el ejercicio más propio del *alma racional* y la vía por la cual el hombre realiza su *telos* más elevado, al establecer una conexión con las esencias de las cosas. Así, el *entendimiento* se presenta no solo como una facultad cognoscitiva, sino también como medio por el cual el ser humano participa de la luz del entendimiento divino, pues, como afirma Tomás de Aquino: “siempre será necesario admitir en la misma alma humana una facultad participada de aquel entendimiento superior por la que haga a las cosas inteligibles en acto” (S. T., I, q.79 a.4).

De la metafísica Tomista a la educación contemporánea

Como se ha dicho anteriormente, la instrumentalización se convierte en un problema ético en el ámbito educativo, en tanto que despoja al ser humano de su dignidad intrínseca al valorarlo únicamente por su capacidad de producir. En este sentido, el valor de la persona se vuelve extrínseco, pues su dignidad ya no se fundamenta en lo que es, sino que se desplaza hacia criterios externos y funcionales. Pero como dijo Maritain (1940) “el educar no es amaestrar a un animal. La educación del hombre es un despertar humano” (p.9), y este despertar humano puede relacionarse y fundamentarse con los conceptos metafísicos definidos en el apartado anterior, cuestión que se realizará en los próximos párrafos.

Como primer punto, al reconocer que el ser humano es racional, se entiende que posee un *telos* que constituye su esencia. El hecho de que el ser humano tenga un fin propio significa que su existencia no está limitada a un destino reduccionista de responder mecánica y arbitrariamente a estímulos externos. Contar con un *telos* implica una orientación hacia su realización plena, lo que le permite dar sentido a sus acciones, ordenar sus decisiones y proyectar su vida con coherencia. Este fin también se manifiesta en la búsqueda de la verdad, el bien, la belleza y la justicia, pues el ser humano no se reduce a satisfacer únicamente sus necesidades biológicas (S. T., I- II, q.2 a.8). Por el contrario, aspira a alcanzar una plenitud que trascienda lo meramente útil, construyendo valores y principios que le otorguen un horizonte de sentido. Como dice Jaspers (1953):

El origen del filosofar reside en la admiración, en la duda, en la conciencia de estar perdido. En todo caso comienza el filosofar con una conmoción total del hombre y siempre trata de salir del estado de turbación hacia una meta.
(p.23)

Hay que reconocer que la especie humana posee un *telos* que la dignifica conduce también a reconocer su carácter multicultural. Esta comprensión del sujeto como portador de múltiples expresiones culturales rompe con la lógica instrumentalizadora, la cual tiende a reducir al ser humano a un simple medio para fines externos. Mientras la instrumentalización cosifica y homogeneiza, anulando la riqueza de la experiencia humana, el reconocimiento del *telos* y de la pluralidad cultural afirma que el valor de la persona no depende de su utilidad, sino de su esencia racional compartida. De este modo, la visión multicultural del ser humano protege su dignidad frente a cualquier intento de reducirlo a una definición única y funcional, reafirmando que su realización plena no puede lograrse bajo parámetros meramente utilitarios.

Por su parte, *el entendimiento*, como facultad propia del *alma racional*, orienta al ser humano hacia la verdad como su objeto más propio. Esta disposición no es un simple interés funcional, sino la expresión de una tendencia constitutiva de su ser: conocer lo que es. De ahí

que toda la historia del pensamiento, los avances tecnológicos y las elaboraciones conceptuales de la humanidad puedan comprenderse como manifestaciones de esa apertura originaria hacia la verdad. Buscar la verdad no es, pues, una actividad accidental, sino un rasgo esencial de la existencia humana, que revela su vocación a trascender lo inmediato y a comprender el sentido de lo real. Por eso Aquino, en la Suma Contra gentiles, afirma:

Pero el filósofo determina también que la primera filosofía es el conocimiento de la verdad; no de cualquier verdad, sino de aquella verdad que es el origen de toda verdad, es decir, la que pertenece al primer principio del ser de todas las cosas; por lo que su propia verdad es el principio de toda verdad, pues así es la disposición de las cosas en la verdad como en el ser. (SCG I, 1)

De ese modo, integrar los conceptos metafísicos al problema ético de la instrumentalización educativa permite afirmar la necesidad de recuperar la visión del ser humano como un fin en sí mismo y no como un mero medio para fines externos. Hay que reconocer que el hombre posee un *telos* que otorga sentido a su existencia implica replantear la educación como un proceso orientado a potenciar ese propósito intrínseco de la persona. Una educación con este horizonte no se limita a formar individuos funcionales al mercado, sino que promueve el desarrollo pleno de sus capacidades racionales, morales y espirituales, expresadas en la búsqueda del bien y de la verdad.

Este cambio de perspectiva requiere comprender que la humanidad es portadora de una riqueza cultural diversa, expresión de su misma esencia racional. La visión multicultural del ser humano, lejos de fragmentar la experiencia, la amplía, evitando la cosificación y homogeneización propias de la lógica tecnocrática. Educar desde esta conciencia significa respetar la subjetividad de cada persona y, al mismo tiempo, reconocer un fundamento común que une a todos: su dignidad intrínseca.

Es así como, al fundamentar la educación en la dignidad de la persona, se potencian las facultades propias del *alma racional*, ofreciendo un camino para trascender lo meramente útil. La verdad no se reduce a un valor instrumental, sino que constituye el objeto más propio del ser humano, pues en su búsqueda este se emociona, se cuestiona y se reconoce en su devenir. En ese proceso, el hombre advierte tanto sus límites como su capacidad de apertura hacia lo ilimitado. Por ello, la educación debe motivar y conducir al ser humano hacia un espacio de apertura y reflexión, más allá del simple adiestramiento. En lugar de formar individuos que respondan mecánicamente a estímulos externos, debe educar personas capaces de pensar, decidir y proyectar su vida con sentido. Así, la educación deja de ser instrumentalizadora para convertirse en una experiencia verdaderamente humanizadora, que despierta en cada sujeto su vocación más profunda y su horizonte de plenitud. Es por eso por lo que Mounier (1972) afirmó:

¿cuál es la meta de la educación? No es hacer sino despertar personas. Por definición, una persona se suscita por invocación, no se fabrica por domesticación invocación, no se fabrica por domesticación. La educación no puede, pues, tener por fin amoldar al niño al conformismo de un medio familiar, social o estatal, ni se restringe a adaptarlo a la función o al papel que ha de representar al llegar a adulto. La trascendencia de la persona implica que ésta no pertenece sino a sí misma. (p.64)

Es, por tanto, tarea esencial de la educación volver a colocar en el centro de su propósito al propio ser humano. Superar la lógica instrumentalizadora exige una transformación radical de sus fundamentos: concebir a la persona no como un recurso funcional, sino como un fin en sí misma. Este cambio de perspectiva no puede reducirse a meras reformas técnicas, sino que requiere un giro filosófico profundo que reconozca el *telos* propio del hombre y su dignidad intrínseca. Cuando la educación asume esta misión, deja de ser un simple mecanismo de adiestramiento y se convierte en un verdadero espacio de sentido, donde cada sujeto puede desplegar sus capacidades en diálogo con la diversidad cultural, no para ser útil a un sistema, sino para realizarse plenamente como ser humano.

CONCLUSIONES

En primer lugar, se concluye que la educación instrumentalizada constituye un problema ético porque reduce al ser humano a un simple medio para fines externos. Bajo esta lógica, la dignidad intrínseca de la persona queda subordinada a su funcionalidad utilitaria, siendo valorada únicamente por su capacidad de producir o alcanzar resultados medibles. Esta visión provoca una fragmentación en la comprensión del individuo, ya que desatiende sus dimensiones morales, culturales y trascendentales. En consecuencia, la educación pierde su carácter humanizador, empobreciendo el sentido del aprendizaje y debilitando el reconocimiento del valor inherente de la persona, al tiempo que restringe su desarrollo integral.

En segundo lugar, se concluye que los conceptos metafísicos de Tomás de Aquino, como el *alma racional* y el *entendimiento*, proporcionan herramientas filosófico-pedagógicas para analizar y cuestionar el problema ético de la educación instrumentalizada. Esta concepción se opone de manera directa a la lógica utilitarista, al sostener que el ser humano no puede ser reducido a un simple medio, sino que debe ser considerado un fin en sí mismo. Al reconocer que la dignidad ontológica de la persona radica en su racionalidad, se hace evidente la necesidad de una educación que respete su carácter integral y promueva una formación plena, orientada al desarrollo de todas sus dimensiones.

En tercer lugar, se concluye que la integración de los conceptos metafísicos tomistas en el ámbito educativo permite concebir una alternativa pedagógica orientada al desarrollo pleno e integral del ser humano. Esta perspectiva entiende la educación no como un simple

proceso de adiestramiento funcional, sino como una experiencia humanizadora que fortalece las facultades propias del *alma racional*, como el *entendimiento*, la libertad y la conciencia moral. En lugar de priorizar únicamente las competencias técnicas, promueve la formación ética, cultural y espiritual de los estudiantes, reconociendo su dignidad ontológica. Asimismo, fomenta una apertura a la verdad y a la diversidad cultural, favoreciendo el diálogo y la reflexión crítica. De esta manera, se supera el reduccionismo utilitarista y se coloca al ser humano como fin en sí mismo, orientando la educación hacia su plena realización.

REFERENCIAS

- Aristóteles. (2003). *Acerca del alma* (T. Calvo Martínez, Trans. e intr.). Editorial Gredos.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (8.^a ed.). Editorial Porrúa.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trans.). Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2002). *Verdad y método II* (M. Olasagasti, Trans.). Ediciones Sígueme.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: Fragmentos filosóficos* (J. J. Sánchez, Trad.). Trotta. https://archive.org/details/horkheimer-y-adorno-dialectica-de-la-ilustracion_202405
- Jaspers, K. (1957). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia* (M. García Morente, Trad.). Ediciones Guadarrama. <https://dn720004.ca.archive.org/0/items/jasper-concepciones-del-mundo/JASPERS%2C%20KARL%20-%20La%20Filosof%C3%ADa%20desde%20el%20punto%20de%20Vista%20de%20la%20Existencia%20%5Bpor%20Ganz1912%5D.pdf>
- Kant, I. (2012). *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* (R. R. Aramayo, Trad.). Alianza Editorial.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (D. E. Guillot, Trans.). Ediciones Sígueme. <file:///C:/Users/administrator/Downloads/Bibliografia%20Articulo/levinas-1961-totalidad-e-infinito ocr.pdf>
- Maritain, J. (1943). *Los fines de la educación*. Conferencia dictada en la Universidad de Yale. En *Para una filosofía de la educación*.
- Mounier, E. (1972). *El personalismo* (J. Valverde, Trad.). Ediciones Guadarrama.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trans.). Katz Editores.
- Tomás de Aquino. (2001). *Suma Teológica* (L. Robles Carcedo & A. Robles Sierra, Trads.; Ed. bilingüe latín-español, Tomo I). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomás de Aquino. (2007). *Suma contra los gentiles* (T. Rodríguez & A. Sastre, Trads.). Biblioteca de Autores Cristianos.

RETOS ÉTICOS DEL MAESTRO EN FORMACIÓN QUE TIENE COMO ZONA DE INFLUENCIA LAS RURALIDADES DISPERSAS

Clave del Trabajo: V_167

Leidy Tatiana Elorza Vásquez^{1*}

Fundación Escuela Normal Superior “La Merced”, Yarumal, Antioquia, Colombia^{*}

leidy.e.93@hotmail.com

RESUMEN

Al mencionar el término ruralidades dispersas, se tiene en cuenta la inclusión que debe existir dentro del sistema educativo al referirse al contexto rural, debido a que no se puede mencionar este bajo una singularidad u homogeneidad, porque entre otros aspectos hay interculturalidad, costumbres y modos de convivir. Las ruralidades dispersas en las que con mayor frecuencia se puede evidenciar la interculturalidad en ciertos momentos pueden estar cercanas al conflicto o expuestas a otra serie de vulnerabilidad que pueda presentar la población; partiendo de esto, se hace oportuno contribuir a la formación de los futuros maestros a partir de competencias abordadas y experiencias vividas respecto a la gran incidencia que puede tener la ética para favorecer el tejido social en dichas zonas; para ello se hace importante denotar lo relevante que es trabajar desde el ser, convivir y saber hacer.

ABSTRACT

When mentioning the term dispersed ruralities, we take into account the inclusion that should exist within the educational system when referring to the rural context, since it cannot be mentioned under a singularity or homogeneity, because among other aspects there is interculturality, customs and ways of living together. The dispersed rural areas in which interculturality can be evidenced more frequently, at certain times may be close to the conflict or exposed to another series of vulnerability that the population may present; based on this, it is appropriate to contribute to the training of future teachers from competencies addressed and lived experiences regarding the great impact that ethics can have to promote the social fabric in these areas; for this it is important to denote how relevant it is to work from being, living together and knowing how to do.

PALABRAS CLAVE:

Ruralidades dispersas, tejido social, ética, interculturalidad, contextos.

KEYWORDS:

Dispersed ruralities, social fabric, ethics, interculturality, contexts.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia son varios los retos a los que la educación se enfrenta, y por ende hace que quienes lideran este proceso den su mirada hacia lo que indica uno de los retos más condescendientes que tiene que ver con la ética, y por ende con el ser y convivir. El presente artículo se centra en los retos éticos para los cuales se debe preparar el maestro en formación; se hace importante que las cunas de la pedagogía asuman la formación desde aspectos que van ligados a lo ético.

Partiendo de una conceptualización más amplia sobre el término de ética Paredes y Velasco (s.f), la definen como “Herramienta fundamental para lograr que se actúe como seres reflexivos, críticos y racionales, calculadores de nuestros actos y sus consecuencias en los diversos ámbitos de la vida”. (p. 6). Una postura que se trae a colación para desglosar de forma más armónica cuáles son los retos éticos de los maestros en formación que tienen como zona de influencia las ruralidades dispersas y la interculturalidad debido a que para que se tengan acciones encaminadas a lo ético es importante la existencia de conciencia y reflexión sobre lo que una comunidad requiere, dando luces sobre cómo se debe actuar para fortalecer diversos procesos.

El propósito del presente artículo busca rescatar la importancia que atañe a la formación de los maestros desde el ser y convivir, debido a que tiene gran implicación con retos éticos inmersos en la manera de cómo se asumen procesos que relacionado con asimilación de la realidad, resolución de dificultades, vinculación a la comunidad, comunicación asertiva, innovación, mono docencia y aspectos de liderazgo. En la actualidad, los retos en torno a las habilidades para la vida se convierten en una necesidad latente por fortalecer a nivel general, y es precisamente a lo que se encamina lo referente a la ética, las formas de comprender y actuar con respeto, empatía y cercanía.

La Escuela Normal Superior del municipio de Yarumal, Antioquia considera de vital importancia lo referente a las distintas ruralidades, debido a que comprende que la práctica en dichos territorios brinda a los maestros en formación y en ejercicio una experiencia enriquecedora que nutre aspectos del ser y hacer, además permite adquirir habilidades y competencias fundamentales para ejercer la labor educativa de manera efectiva y afectiva.

Las comunidades rurales y por ende la interculturalidad suelen presentar características propias que requieren enfoques pedagógicos adaptados, por ello se hace importante que los maestros en formación desde sus prácticas conozcan y se adecúen entre otras cosas a las aulas multigrado y a la diversidad cultural presente en estas comunidades.

El contexto que hace parte de las diversas ruralidades donde se contempla la interculturalidad presenta realidades por acompañar que se convierten en retos para los maestros en formación, la esencia propia de las Escuelas Normales Superiores debe enfocarse en estrategias para que dichos retos se asuman desde una postura ética, abriendo la visión ante una acción de corresponsabilidad en cuanto a la labor docente. No basta con educar desde el saber; debe existir un espectro más amplio para contribuir a formación de docentes capaces de asumir situaciones que conlleven al bienestar propio y común, tomando una postura ética que garantice mejoras en las diversas ruralidades.

Temas que se pueden encontrar en las diversas ruralidades, relacionados con conflicto, carencia de recursos económicos, deserción y difícil acceso, cambian las dinámicas de cómo el maestro en formación desde su rol asume las prácticas pedagógicas, allí los retos éticos configuran un valor importante, en la medida de cómo se actúe, debido a que más que vivir inmersos en la realidad, los maestros requieren transformarla partiendo de acciones objetivas, y rescatando la importancia de uno de los más grandes retos éticos: el liderazgo.

METODOLOGÍA

La metodología a implementar en lo que subyace como fruto del presente artículo se remite a lo cualitativo, debido a que con la experiencia de intervención por parte de los maestros en formación en las diversas ruralidades e interculturalidad con temas de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), se asumen varios de los retos éticos a los cuales se deben enfrentar (asimilación de la realidad, resolución de dificultades, vinculación a la comunidad, comunicación asertiva, innovación, mono docencia y aspectos de liderazgo) teniendo presente cómo actúan frente a la realidad y más aún cómo se maneja lo referente al liderazgo.

El arraigo al método cualitativo se da, debido a que las estrategias pensadas para vivenciar lo referente a retos éticos desde la práctica no van ligadas a una obtención de datos concretos sino a una reflexión de contexto; para que los maestros en formación interactúen partiendo de la realidad; es acorde conocer sobre el contexto y así vayan asumiendo bases de cómo accionar.

Con respecto a lo que se viene planteando, lo ético y cualitativo se integra, en la medida que ambas categorías tienen que ver con la reflexión, de acuerdo con ello (Taylor & Bogdan, 1986, como se cita en Quecedo & Castaño 2004, p. 8), aluden para tener en cuenta criterios de los estudios cualitativos como los siguientes:

El estudio cualitativo es sensible a los efectos que el investigador causa a las personas que son el objeto de su estudio; el investigador cualitativo trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, trata de identificarse con las personas que estudia para comprender cómo experimentan la realidad. Busca aprehender el proceso interpretativo permaneciendo distanciado como un observador objetivo y rechazando el papel de unidad actuante. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, ha de ver las cosas como si ocurrieran por primera vez, nada se ha de dar por sobrentendido, todas las perspectivas son valiosas.

La anterior postura además de definir lo concerniente al método cualitativo remite a lo ético cuando se trata de comprender para actuar, uno de los retos a los que el maestro en formación se enfrenta en su proceso continuo. Evidentemente formar desde el ser se convierte en un reto, debido a que se requiere ir más allá de una percepción, sin embargo, cuando se tiene una visión clara de este tipo de educación, los resultados a partir de la práctica tienen gran eco en las comunidades.

Al momento de los maestros en formación implementar el carrusel con base a los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), del que más adelante se ahondará, se proyectó una planeación donde al instante de plasmar actividades en pro del emprendimiento de los estudiantes de post primaria y media rural cada maestro asumió retos éticos que tienen que ver con la capacidad crítica, de liderazgo, observación, innovación y aprovechamiento del medio natural; desde allí los maestros en formación transformaron un objetivo por cumplir en estrategias reales a llevar a cabo, luego el implementar dicho carrusel, los llevó a comprender sobre la incidencia de enfrentar los retos desde una postura adaptativa al contexto y uno de ellos tiene gran relevancia con el liderazgo, al ser quienes llevaron la batuta del carrusel, se intuyó la capacidad de gestión para asumir este tipo de retos.

Los aspectos cualitativos tienen relación con las realidades, y para que un docente en formación asuma retos éticos desde una postura crítica, deberá situarse en el contexto, una de las formas recomendadas para situarse es a partir de la observación, instrumento que no pretende recoger datos sino comprender. Confirme a Guerrero, (2016):

La investigación Cualitativa, es concebida como una propuesta ontológica, epistemológica y se caracteriza porque genera un gran número de interpretaciones a través de los métodos que utiliza. Generalmente el método cualitativo asume la inducción como vía para el desarrollo de criterios que permitirán determinar la validez de los diferentes conocimientos. Los sucesos sociales son muy diversos, sus modelos y las posibles combinaciones los hacen ilimitados en las posibles variaciones en las que se presentan. En ocasiones una

teoría ya existente puede resultar deficiente para intentar explicar un fenómeno social, en esos casos se la debe construir desde un análisis cualitativo profundo, que pueda sustentar o rechazar las proposiciones propuestas por el investigador. (p. 2)

En el anterior apartado se exponen términos que tienen gran relación con lo que se viene abordando en medio de la metodología implementada y el tema de las ruralidades, lo referente a diversidad, modelos, variaciones, fenómeno social, análisis, entre otros encaja en lo que puede significar el método cualitativo en temas de fortalecimiento de retos éticos en los maestros en formación.

La metodología llevada a cabo en esta experiencia tuvo que ver con estrategias activas, ya que se intervino desde el constructivismo, aquel que logra que las personas sean las protagonistas de sus aprendizajes, causando un efecto significativo en etapas presentes y venideras; el mejor e invaluable recurso tuvo que ver con el humano y el medio natural.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Una de las actividades llevadas a cabo para potenciar y que tiene relación con los retos éticos del maestro en formación fue el carrusel en torno a los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) , esto con los estudiantes de post primaria y media de un Centro Educativo Rural, esta experiencia la lideraron maestros en formación, mientras a su vez se hizo aprovechamiento del medio natural, buscando comprender más sobre los retos éticos del docente actual, las técnicas de recolección de la información y a su vez instrumentos se adhieren a una secuencia didáctica tipo carrusel, denominado “Carrusel del emprendimiento productivo” donde cada actividad planeada se visionó partiendo desde la reflexión sobre cómo las metodologías educativas innovadoras pueden influir en el proyecto de vida y posiblemente toma de ciertas decisiones de estudiantes que están en ruralidades dispersas.

Es importante rescatar la gran participación de los educandos, dando a conocer sus iniciativas sobre emprendimiento y el recurso natural valioso que poseen para este tipo de iniciativas; a partir de una planeación de secuencia pensada desde la importancia de valorar las diferencias, se logró motivar, esto se hizo significativo debido a que se abrió el espectro de posibilidades en adolescentes y jóvenes que pueden estar no muy lejanos al conflicto, pero dentro de sus tantas posibilidades como opciones de proyectos de vida está el recurso natural y la interculturalidad. Contribuir a la visión de otros caminos no desde la crítica del contexto, sino partiendo de posibilidades permite repensar en que se pueden lograr grandes objetivos si los retos éticos en contextos que pueden estar permeados por el conflicto se convierten en una oportunidad para crear tejido social.

En medio de los resultados que se pueden encontrar en este tipo de intervenciones, sin duda alguna se evidencia el referente al liderazgo, debido a que dependiendo a cómo se asuma dicha cualidad en medio de los contextos rurales podrá existir o no un eco positivo. Se hace oportuno rescatar que los retos éticos surgen en medio de la vivencia de la realidad y las acciones que se tengan.

Al establecer lo referente a los Proyectos Pedagógicos Productivos, los maestros en formación dieron valor a la interculturalidad presentada en la zona, un resultado que posiblemente tiene que ver con aspectos conceptuales, pero más allá de esto con aspectos de relacionamientos y valor por el contexto, uno de los resultados más significativos en el proceso por parte de quienes son futuros maestros.

Fue una experiencia territorial que impactó de forma positiva el proceso de los maestros en formación, pero sin duda alguna tuvo un engranaje con toda la comunidad en general, los niños, niñas, adolescentes y maestros en ejercicio desde su ser, saber y hacer vivenciaron la vocación, la cercanía y el valor por las cosas que se tienen.

Un aspecto que influyó en lo referente a la comprensión de retos éticos del maestro en formación fue la sensibilización que se hizo en compañía de los maestros en ejercicio del Centro Educativo Rural, debido a que se generaron diálogos donde daba a conocer la funcionalidad de los modelos educativos flexibles, además de la metodología, teniendo la oportunidad de conocer guías de aprendizaje como recurso de trabajo, pero también de identificar qué se hace cuando no se cuenta con ellas, evidenciando a su vez que las aulas multigrado también hacen parte no sólo de Escuela Nueva sino que en Post primaria y Media Rural se cuenta con dicha metodología; fue un ejercicio sublime, ya que se pudo ver la capacidad de asombro de los maestros en formación frente al trabajo que se lleva a cabo, con la observación directa y diálogo se amplió el espectro referente a retos éticos del maestro en formación.

CONCLUSIONES

Son muchas las fortalezas que se pueden encontrar en el trabajo con los territorios rurales y lo intercultural, estos se convierten en una oportunidad para concebir la educación desde diferentes ámbitos, además de reflexionar sobre los avances en inclusión debido a que no se atiende únicamente población de preescolar y básica primaria, sino que ahora se tiene en cuenta la básica secundaria y media.

Los retos éticos no sólo los enfrentan docentes que hacen parte de la ruralidad, sin embargo, conforme al contexto, suceden situaciones un poco diversas comparadas con lo urbano, por ello lo relacionado con asimilación de la realidad, resolución de dificultades, vinculación a la comunidad, comunicación asertiva, innovación, mono docencia y aspectos de liderazgo; se hace importante que desde los currículos e lleve a la realidad un buen abordaje, más aún cuando se tiene zona de influencia ruralidades dispersas, aquellas que posiblemente poseen

situaciones en donde los retos del docente se acrecientan; sin embargo resurge el cuestionamiento de ¿Cómo abordarlos desde la ética?; las cunas de la pedagogía acogiendo dicha pregunta deben no sólo realizar un rastreo por sus currículos, sino por las prácticas docentes que están llevando a cabo los docentes que orientan áreas en los Programas de Formación Complementaria de las Escuelas Normales Superiores.

Las comunidades rurales suelen presentar características propias que requieren enfoques pedagógicos adaptados, por ello se hace importante que los maestros en formación desde sus prácticas conozcan y se adecúen entre otras cosas a las aulas multigrado, a la diversidad cultural y otras características presente en estas comunidades. El conflicto suele ser una problemática que en las ruralidades dispersas se vivencia, por ende se convierte en un reto más para el maestro en formación, no sólo en enfrentarlo, sino aprender un poco sobre manejo de temas en relación al mismo, suele ser una problemática que permea no sólo el ámbito escolar, sino a la comunidad en general; surgen los retos debido a que evidentemente no se puede generar una solución, pero ¿Cómo se actúa de forma ética en medio de la formación de niños, niñas y adolescentes que están en medio del conflicto?

Los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP) en Colombia son metodologías lideradas y sistematizadas en documentos del Ministerio de Educación Nacional como propuesta para implementar con los estudiantes, en este caso la Escuela Normal Superior “La Merced”, los concibe como temática para abordar con los maestros en formación, pero a su vez para que los lleven a la práctica, potenciando habilidades de liderazgo que tienen que ver con los retos éticos, al llevar a cabo dichas estrategias se amplía un espectro de todo el potencial que tiene el recurso humano y natural de las ruralidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Congreso de la República de Colombia. (2012). Ley 1516. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales”. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=45910>
- Guerrero Bejarano, María. (2016). La investigación cualitativa. <http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/7/8>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). PROYECTOS PEDAGÓGICOS PRODUCTIVOS, Una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-287836_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Postprimaria. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340089:Escuela-Nueva>

- Parra, S. (2021). Una mirada a los daños del conflicto armado en la educación rural colombiana. Universidad Javeriana. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/educacion-rural-en-colombia-conflicto-armado/>
- Quecedo, Rosario & Castaño, Carlos. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Ramos Serpa, Gerardo, & López Falcón, Adriana. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>
- Velásquez Espitia, Eugenia, & Paredes Hernández Esperanza. (s.f). Ética. https://www.unipamplona.edu.co/unipamplona/portallG/home_109/recursos/octubre2014/administracion-deempresas/semestre5/11092015/eticaadmin.pdf

ANEXO 1

CENTRO EDUCATIVO RURAL CHORROS BLANCOS ABAJO, PERTENECIENTE
A LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE MARÍA
YARUMAL, ANTIOQUIA, COLOMBIA
CARRUSEL DEL EMPRENDIMIENTO PRODUCTIVO

BASE #1



BASE #2



MAESTRO EN EJERCICIO – MAESTRA EN FORMACIÓN



LA ÉTICA COMO EJE FUNDAMENTAL DE LA REFLEXIÓN HUMANÍSTICA PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS EN LA FORMACIÓN INTEGRAL UNIVERSITARIA, UNA REFLEXIÓN DESDE LA EXPERIENCIA EN AULA

Clave del trabajo: V_168

Leónor Dolores Pacheco Rodríguez^{1*}

Walter Grabiél Apaza Aquisé²

Oscar Oswaldo Pacheco Rodríguez³

¹⁻³ Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa - Perú

*correo electrónico: lpachecor@unsa.edu.pe

RESUMEN

La formación académica universitaria de los estudiantes debe favorecer el desarrollo de competencias investigativas para la consolidación del logro del perfil de egreso y en este proceso es imprescindible considerar a la ética como eje transversal porque regula el “cómo” se investiga y da sentido al “para qué” se investiga. La ética se convierte en un eje transversal que orienta la práctica investigativa hacia el bien común la convivencia y la humanidad. El reto para las universidades es lograr integrar la investigación como una función inherente a la formación académica a fin de promover en los estudiantes una actitud crítica, reflexiva y ética frente a su realidad. Desde la experiencia en aula se evidencia la necesidad de fomentar desde los primeros ciclos una cultura investigativa con sentido ético, que permita a los futuros profesionales analizar su contexto y proponer soluciones pertinentes a las demandas sociales actuales.

ABSTRACT

The academic university education of students should favor the development of research competencies for the consolidation of the achievement of the graduate profile and in this process, it is essential to consider ethics as a transversal axis because it regulates the “how” research is done and gives meaning to the “what” research is done for. Ethics becomes a transversal axis that orients research practice towards the common good, coexistence and

humanity. The challenge for universities is to integrate research as a function inherent to academic training in order to promote in students a critical, reflective, and ethical attitude towards their reality. From the classroom experience, it is evident the need to promote from the first cycles a research culture with an ethical sense, which allows future professionals to analyze their context and propose relevant solutions to current social demands.

PALABRAS CLAVE:

Ética, competencia investigativa, perfil de egreso, formación académica.

KEYWORDS:

Ethics, investigative competence, profile of graduation, academic formation.

INTRODUCCIÓN

La universidad como espacio de formación integral lleva consigo la responsabilidad de formar profesionales competentes no solo en el dominio técnico de sus disciplinas y especialidades, sino también en sus capacidades de actuar con responsabilidad ética y con compromiso social; de aquí que en este trabajo se considere que la ética dentro del logro del perfil de egreso de los estudiantes se presenta como un eje transversal que orienta la reflexión humanística y el desarrollo de competencias investigativas esenciales para proponer soluciones adecuadas a las demandas sociales así como comprender y transformar su realidad de estudio.

Con este artículo lo que queremos proponer es una reflexión desde la experiencia en aula sobre cómo la ética puede y debe ser el fundamento de la formación investigativa en la educación superior ya que el estudiante universitario desde su inicio en la formación académica debe de ser formado en competencias investigativas fomentando la intencionalidad de conocer su realidad de estudio, su perspectiva conceptual (representación) e irse familiarizando con la práctica constante de la actividad investigativa con apego a los principios de la ética en el ámbito académico con el objetivo de consolidar su perfil de egreso.

Consideramos importante tener presente la premisa de que la investigación no es solo una actividad técnica, sino un acto profundamente humano que requiere de conciencia moral, sentido crítico y mucha responsabilidad social, responsabilidad que nos invita a repensar el papel que la universidad del siglo XXI debe tener en la formación de buenos profesionales; una enseñanza de calidad, en las mejores universidades supone también el desarrollo de valores (Goodlad, 1995) de aquí que en el 2003 ya Colby y otros señalaban:

[...] es un buen momento para revisar la cuestión de los propósitos públicos de la Educación Superior [...] Si los graduados actuales están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no solo poseer conocimientos y

capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente. (Colby Anne et al., 2003).

METODOLOGÍA

La metodología se centra en la revisión bibliográfica por medio del análisis documental, este trabajo con enfoque cualitativo tiene tres etapas heurística, hermenéutica y holística para el análisis de un objeto de estudio en específico (Jiménez, 2009), para posteriormente realizar un análisis documental, investigación “no reactiva” a partir de datos disponibles (D’Ancona, 2012), en este contexto la investigación realizada es de tipo descriptiva-exploratoria (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), basada en la bibliografía existente sobre la función de la investigación formativa en la formación profesional de los estudiantes universitarios.

La ética y su papel en la formación universitaria

En el campo académico de nivel universitario la presencia de la ética es esencial para formar profesionales íntegros, capaces de tomar decisiones responsables y comprometidas con el bienestar colectivo. Siendo así:

[...] la formación universitaria contribuye a la educación para la ciudadanía preparando profesionales competentes que poseen el sentido ético de la profesión y que, en consecuencia, actúan con ética profesional, ya que el ejercicio profesional va a constituir la principal aportación ciudadana de estos profesionales (Suero, 2003)

La calidad de la educación superior no se resuelve en el logro de un producto coherente con sus inputs y procesos (calidad = eficiencia) y de un producto acorde con sus metas y objetivos (calidad = eficacia); sino que, además debe haber coherencia de las metas/inputs/procesos/productos con los valores, las expectativas y las necesidades sociales (calidad = funcionalidad). (De la Orden et al., 2010), la formación ética contribuye a la elaboración y asimilación de normas y patrones de conducta que regulan la convivencia y las interacciones de las personas en la sociedad, impregnando un sistema de principios humano-universales e histórico – concretos en el comportamiento social de las personas. (Serpa y López Falcón, 2019)

Siendo la ética una disciplina filosófica que reflexiona sobre la moral y las acciones humanas, tiene como objetivo fundamental orientar el comportamiento hacia el bien, la justicia y la convivencia armónica, la ética profesional tiene por objeto determinar el conjunto de responsabilidades éticas y morales que surgen en relación con el ejercicio de una profesión. (López et al., 2009) es necesario resaltar que en la formación profesional siempre está presente la investigación académica y la ética por lo tanto se manifiesta en principios como la

honestidad intelectual, el respeto por los derechos de los participantes, la transparencia en el manejo de la información y el reconocimiento de las fuentes; la universidad debe de velar porque estos principios se conviertan en normas de acción que determinen modelos de comportamiento para avalar los compromisos de comportamientos responsables que garanticen la validez del conocimiento producido y fortalezcan la confianza de la sociedad en la labor científica.

La universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversos campos del conocimiento. Hoy debería de ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea. (Morín, 2000)

La investigación como competencia clave en la formación universitaria

La universidad consciente del gran papel que ejerce en la formación de sus estudiantes encuentra la necesidad de repensar y replantear la investigación como una competencia clave en la formación del futuro profesional considerando que desde cada especialidad se debe atender adecuadamente las demandas y necesidades sociales, culturales, políticos y ambientales y esto se da precisamente mediante la producción y gestión del conocimiento por ello se debe potenciar la investigación como una labor sustantiva en la universidad por medio de una cultura investigativa (Campos y Chinchilla, 2009) Por lo considerado la universidad desde los primeros años de estudio de los futuros profesionales sin importar su especialidad y como parte del proceso de formación del estudiantado debe implementar competencias para la investigación como algo inherente al profesional en la construcción de una cultura investigativa, reflexiva y orientada al desarrollo en los procesos académicos universitarios e impulsa que la universidad al gestionar el conocimiento implica la creación de mecanismos para asegurar el desarrollo y control de conocimiento así como la formación de recursos altamente calificados, la organización del sistema de información y la transferencia científico-tecnológica y el autocontrol inteligente de las universidades y de los centros de investigación (Pérez, 1998).

La ética como eje transversal en el desarrollo de competencias investigativas

Por lo trabajado en aula se observa que los estudiantes que comprenden lo que es la dimensión ética de la investigación desarrollan una mayor sensibilidad por los problemas sociales manifestando una actitud más responsable en la producción de nuevos conocimientos ya que la ética no solo regula el “como” se investiga, sino que también da sentido al “para qué” se investiga.

La formación universitaria en el proceso de enseñanza aprendizaje debe considerar la importancia de enseñar a sus estudiantes el aprender a analizar y reflexionar críticamente y con principios éticos sobre los sucesos que acontecen en la realidad. La ética como disciplina insta a las universidades a comprometerse con una docencia que consolide principios éticos

y deontológicos propios de los diferentes marcos profesionales con una buena práctica en valores personales y sociales, la ética desempeña un papel crucial en la formación de individuos responsables y conscientes de su impacto en la sociedad. (Villalobos-López, 2022).

Un elemento importante en la formación universitaria para la profesión lo constituye la formación ética investigativa de los estudiantes. Esta formación investigativa es parte de la formación integral que aspira a lograr profesionales de altos valores éticos con humanismo para entender las realidades sociales y naturales y sensibilidad para transformar esos entornos en busca de objetivos de desarrollo sustentable (Quevedo Arnaiz et al., 2022).

Se requiere contar con un sistema universitario que propenda a la formación de grado por competencias con un proceso de aprendizaje enfocado hacia ese objetivo y complementado básicamente con la capacidad investigativa e innovadora de toda la educación superior. Se hace impostergable la formación de competencias investigativas (Guamán Gómez et al., 2020) ; pero con la ética como eje transversal ya que las tareas investigativas se afianzan con la práctica de valores consolidando de esta manera los principios éticos que todo investigador debe de tener.

La investigación desde el punto de vista académico institucional contribuirá a potenciar a la ética desde la universidad brindándole sistematicidad intencional al proceso educativo transformador y formador del hombre nuevo con capacidad para transformar una sociedad o una realidad de estudio (Ángel Moreno, 2022).

Conducta responsable en investigación

La calidad de la producción científica requiere de condiciones y principios tanto de orden metodológico como éticos, que puedan garantizar aspectos como el diseño de los proyectos de investigación, la ejecución, el registro y análisis de datos que protejan los derechos de confidencialidad de los participantes en las investigaciones, así como el consentimiento informado. “Las investigaciones científicas deben ser robustas desde el punto de vista de la metodología y la ética para ser consideradas de calidad” (Espinoza & Alger, 2020, págs. 33-34). “La conducta responsable en investigación se evidencia en la actitud comprometida con la verdad que adopten los investigadores” (Casimiro y otros, 2020, pág. 348).

Para los docentes que practican y enseñan técnicas y estrategias de investigación la conducta responsable en investigación es esencial ya que ellos mismos se convierten en modelos a seguir que posteriormente serán un reflejo de sus estudiantes, por lo tanto, los valores no pueden ni deben separarse de la ciencia (Casimiro y otros, 2020), en este importantísimo rol del docente se debe tener claro que: el valor fundamental de la ciencia reside en la búsqueda honesta de la verdad. Su herramienta principal, la investigación, es una actividad social sustentada por la confianza colectiva de quienes la practican, conformando una comunidad

científica de colegas académicos que comparten un interés común en un campo específico del conocimiento (Del Río & Del Río, 2023).

En el nivel universitario se tiene como objetivo fundamental que los estudiantes sean competentes en sus áreas disciplinarias, pues todo profesional se debe a la sociedad a la que sirve tanto desde la práctica profesional como desde la investigación científica, por lo que: “El investigador, al embarcarse en la búsqueda del conocimiento, debe reconocer su responsabilidad ética hacia la sociedad, los participantes en la investigación y la comunidad científica” (Mamani, 2023, pág. 51).

Normativas institucionales para enseñanza y realización de la investigación científica

La actividad investigadora es expresión de la libertad de investigación y, como tal, se fundamenta en otros derechos fundamentales: libertad de expresión, libertad de enseñanza, libertad académica, etc., ejercidos individualmente o en el seno de los centros de investigación (Masbernat y otros, 2024, pág. 211), sin embargo, sea de una forma o de la otra debe sujetarse tanto a cuestiones legales como éticas.

En una investigación científica el actuar con integridad, responsabilidad, transparencia, imparcialidad, objetividad y honestidad es fundamental, lo mismo que el respeto a las normas y procedimientos internos de cada institución educativa universitaria. “Los comités de ética y las normativas institucionales son mecanismos cruciales para salvaguardar estos principios, y los investigadores deben adherirse rigurosamente a ellos” (Mamani, 2023, pág. 51).

En el contexto legal institucional para la realización de la investigación científica se cuenta con el Código de ética para la investigación en la Universidad nacional de San Agustín, aprobado con Resolución de Consejo Universitario N° 303-2016 que contiene las condiciones que los investigadores deben de respetar al ejecutar sus proyectos de investigación y que se sintetiza en la Tabla 1, donde encontramos tanto la esencia, como las características y el desarrollo que se exige tanto a docentes como estudiantes.

Tabla 1
Condiciones académicas en las que se realiza la investigación científica

Condiciones	Descripción
Esencia de la investigación	La investigación constituye una función esencial y obligatoria en la Universidad, quien la fomenta y realiza, ya sea individual, en equipo e interdisciplinariamente. Responde a las necesidades de la sociedad y a la realidad nacional, regional y local produciendo conocimiento y desarrollo tecnológico.

Características de la investigación	La investigación debe ser original, de alta calidad, eficiente, efectiva, accesible y de respeto a los principios éticos. Puede ser: básica, orientada a la creación, ampliación y profundización de conocimientos y aplicada dirigida a la solución de problemas específicos de la realidad; la investigación científica puede usar la metodología cuantitativa y/o cualitativa.
Desarrollo de la investigación	La investigación será desarrollada por integrantes de la Universidad en forma individual o por equipos, de docentes, graduados y estudiantes; también se podrán articular a redes o consorcios públicos o privados, nacionales o internacionales. En el caso de los estudiantes deberán estar inscritos en semilleros de investigación.

El mismo Código de ética para la investigación en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, contempla los principios éticos que deben regir la conducta de docentes y estudiantes que realizan investigación y que se describen en la Tabla 2. Estos principios son de cumplimiento obligatorio y por tanto deben ser conocidos y aplicados en todas las etapas de aprendizaje de la investigación formativa.

Tabla 2
Principios éticos

Principios	Descripción
Honestidad académica	Se refiere a la veracidad de los datos aplicados, a la rigurosidad de los métodos, procedimientos, protocolos y técnicas de la investigación como, por ejemplo: muestreo representativo y asignación especial aleatoria; rechazo a sesgos, falsos cuestionamientos y falacias.
Manejo responsable de la información y confidencialidad	La información generada en el proceso de investigación no puede ser usada con fines diferentes a la investigación, ni proporcionada a terceros con fines particulares. Se debe entregar los datos generados a los repositorios institucionales con fines de producción académica e intelectual.
Afirmación de la vida y la dignidad humana	En los procesos de investigación, los sujetos de investigación no pueden ser maltratados ni sometidos a prácticas denigrantes ni que generen sufrimiento innecesario. Las prácticas realizadas no deben generar daño en su aplicación, ni daño posterior en los sujetos de investigación, así como, evitar reducir el malestar de los animales y otros seres vivos como parte de la investigación.
Respeto al medio ambiente	Los procesos, medios y materiales utilizados en la investigación no deben generar contaminación, ni causar daño al ciclo ecológico, evitando los riesgos ambientales y las oportunidades de la población en el futuro.

Reconocer y respetar los derechos de autor	En las investigaciones desarrolladas se debe citar rigurosamente las fuentes de información y bibliográficas en base a las cuales se ha desarrollado la investigación. Todos los investigadores tienen derecho al reconocimiento de su autoría en el proceso de investigación. La divulgación y publicaciones producto de la investigación deben estar filiadas a la Universidad Nacional de San Agustín.
Consentimiento informado para el desarrollo de la investigación	Todas las personas que sean sujetos del proceso de investigación deben ser debidamente informadas de manera previa y manifestar su consentimiento por escrito antes de participar en la investigación. Las personas que no pueden tomar decisiones por sí mismos (menores de edad, personas con discapacidad, etc.), deben tener consentimiento de sus padres, tutores o de un adulto responsable.
Finalidad de la investigación orientada al bien	Toda investigación desarrollada en la universidad debe tener como finalidad y objetivo explícito generar conocimiento para el bien o beneficio de las personas y la sociedad. Nunca debe causar daño o efectos adversos.
Justicia en el desarrollo de la investigación	En el proceso de gestión de la investigación, las personas que participan deben ser tratadas con equidad y justicia, tanto en la distribución del trabajo como de los beneficios de este.
Divulgar y compartir los resultados de la investigación	Los responsables de la investigación deben divulgar y compartir los resultados de su investigación a través de todos los medios (eventos, medios audiovisuales, publicaciones, redes sociales, etc.). La información producto de la investigación no debe ser ocultada ni reservada por los investigadores.
Transparencia en el uso de recursos para la investigación	Todos los recursos humanos, técnicos o financieros; deben ser utilizados con criterio de razonabilidad y honestidad. Así como, con una rendición de cuentas oportuna.

La investigación formativa

“Que la investigación es una de las tareas específicas de la universidad de hoy es un principio indiscutido” Rubio (1996) citado por: (Parra, 2004, pág. 59). La investigación es una función esencial de la universidad. Por lo tanto, es importante que las universidades desarrollen las habilidades de investigación de sus estudiantes y profesorado mediante la inclusión, necesaria, integral y no obligatoria, de la investigación como elemento diferenciador del aprendizaje en el currículo y la institución (Asis y otros, 2021). El papel de la universidad se destaca al considerar sus tres funciones esenciales: docencia, investigación y conexión con la sociedad. La producción y búsqueda de conocimiento debe reflejarse y ser omnipresente en la educación, pero también debe influir en el desarrollo y el progreso de la sociedad (Valle y otros, 2022).

Precisando en las implicancias de la investigación formativa, tenemos que:

“La investigación formativa puede ser entendida como aquella que contribuye a desarrollar la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo,

que asimismo permite a estudiantes y profesores acceder a los nuevos desarrollos del conocimiento. No sólo se refiere a hacer investigación en la universidad, sino además a utilizar la investigación adecuadamente en el proceso de formación, preparando a los estudiantes y profesores para valerse de ella en el desarrollo de otras asignaturas y también para realizar ellos mismos investigación” Jiménez (2006) citado por: (Alvitres y otros, 2014, pág. 41).

“La investigación formativa en el aula, es una forma de investigación aplicada, de carácter exploratoria o de sondeo, y por tanto no tan rigurosa, que realiza el docente de aula juntamente con sus alumnos en el mismo trabajo curricular, como actividad que es parte integrante de la asignatura y en el cual los alumnos deben participar activa y creativamente en el desarrollo de una investigación” (Sánchez, 2017, pág. 72).

De esta manera, la investigación formativa actúa como un apoyo en el proceso educativo, preparando al estudiante para que se involucre en prácticas de investigación y refuerce el método científico en cuanto a la recolección y análisis de datos, así como el desarrollo de nuevos conocimientos. Además, fomenta la creatividad, habilidades, destrezas y actitudes hacia el trabajo de investigación, lo cual debe ser abordado desde la enseñanza y se debe unir a la práctica para crear espacios donde se construya el conocimiento (Álvarez y otros, 2022).

En este contexto, de acuerdo con la Resolución de Consejo Universitario N° 0312-2022, en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Artículo 5, la investigación formativa tiene las siguientes características:

La investigación formativa la realizan estudiantes y docentes como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje; es componente de los planes de estudio y se vincula como una de las competencias en los perfiles de egreso. Es realizada por todos los estudiantes en todas las asignaturas de las escuelas profesionales de la UNSA, deben estar programados en los sílabos. Sus resultados se presentan como producto acreditable de naturaleza académica, rigurosa y creativa de acuerdo con la naturaleza del contenido. Responden a la problemática local, regional, nacional del contexto que involucra la formación profesional de la carrera.

CONCLUSIONES

La formación académica de los futuros profesionales, no solo debe de considerar necesariamente en sus contenidos curriculares información de especialidad de la carrera profesional sino que debe de considerar a la ética como eje transversal en el desarrollo de las competencias investigativas que los profesionales deben de alcanzar poniendo en práctica los principios éticos que orienta y da sentido a la producción de conocimientos y fortalece la formación inte-

gral del estudiante asumiendo una conducta orientada al servicio a la sociedad, lo cual es urgente para el mundo actual que requiere innovaciones y nuevos conocimientos producto de la investigación científica, por lo que los sistemas educativos universitarios deben de enfocarse en procesos formativos que garanticen en los estudiantes universitarios tanto las competencias profesionales como una conducta ética y socialmente responsable.

Es importante en la formación profesional fomentar competencias investigativas con base ética comprometidos con su realidad, y con capacidad de analizar críticamente su contexto para proponer alternativas de solución innovadoras y responsables. Desde la experiencia en aula se reafirma la necesidad de integrar a la ética con la investigación para lograr conocimientos con base sólida de una educación superior de calidad con principios humanísticos, críticos y transformadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvitres, V., Chambergo, A., & Fupuy, J. (2014). La investigación formativa y la acreditación universitaria peruana. *Manglar Revista de Investigación Científica*, 37-48. <https://erp.untumbes.edu.pe/revistas/index.php/manglar/article/view/24>
- Álvarez, K., Miranda, J., Montjoy, M., & Álvarez, R. (2022). La investigación formativa y su contribución en el desarrollo de habilidades investigativas: Revisión sistémica. *Ciencia Ecuador*, 4(4), 1-14. <https://www.reallionsleadership.com/index.php/ojs/article/view/95>
- Ángel Moreno, D. (2022). Ética gerencial universitaria como eje transversal en la formación profesional y ciudadana. *Revista venezolana de enfermería y Ciencias de la salud*, 15(1), 41 - 50.
- Asis, M., Monzón, E., & Hernández, E. (2021). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. *Mendive*, 20(2), 675-691. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2676>
- Campos, J., y Chinchilla, A. (2009). Reflexiones acerca de los desafíos en la formación de competencias para la investigación en educación superior. *Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-20. <https://doi.org/ISSN 1409-4703>
- Casimiro, J., Rojas, A., Castro, L., Casimiro, C., & Casimiro, W. (2020). Percepción de los profesores de universidades peruanas respecto a la conducta responsable en investigación. *Medisur*, 18(3), 345-351. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1727-897X2020000300345&script=sci_arttext
- Colby Anne, Ehrlich, T., Beaumont, E., y Stephens, J. (2003). *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates For Lives of Moral and Civic Responsibility*. JOSSEY-BASS. [https://doi.org/ISBN 07879-6515-4 \(alk. paper\)](https://doi.org/ISBN 07879-6515-4 (alk. paper))

- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernandez Díaz, J., Fuentes, A., y García Ramos, J. (2010). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *Revista Electrónica de Evaluación Educativa*, 1 - 15.
- Del Río, J., & Del Río, D. (2023). Ética y conductas inapropiadas en la práctica de la investigación. *Medicina y Ética*, 31(1), 49-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.36105/mye.2020v31n1.02>
- Espinoza, E., & Alger, J. (2020). Ética y conducta responsable en investigación: Una mirada a través de la Revista Médica Hondureña. *Revista Médica Hondureña*, 88(1), 33-37. <https://doi.org/https://doi.org/10.5377/rmh.v88i1.11597>
- Goodlad, S. (1995). *The Quest For Quality. Sixteen Forms of Heresy in Higher Education*. Buckin-ghan: SRHE y Open University.
- Guamán Gómez, V. J., Herrera Martínez, L., y Espinoza Freire, E. E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Revista Conrado*, 16(72), 83 - 88.
- López, R. G., Sales Ciges, A., Moliner García, O., y Ferrández Barrueco, R. (2009). La Formación Ética Profesional desde la Perspectiva del Profesorado Universitario. *Universidad de Valencia*, 1(21), 199-221. <https://doi.org/ISSN:1130-3743>
- Mamani, A. (2023). Ética en la investigación científica: Reflexiones sobre la conducta responsable del investigador. *Revista UNITEPC*, 10(2), 51-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.36716/unitepc.v10i2.068>
- Masbernat, P., Cornejo, I., & Cippitani, R. (2024). La integridad científica en la formación universitaria en el contexto de la inteligencia artificial. *Revista de Educación y Derecho*, 1(2), 207-248. <https://doi.org/https://doi.org/10.1344/REYD2024.2-Extraordinario.49189>
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación*. Editorial Paidós.
- Parra, C. (2004). Apuntes sobre la investigación formativa. *Educación y educadores*, 57-77. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/549>
- Pérez, A. (1998). *Políticas del Conocimiento, Educación Superior y Desarrollo*. Biblos. <https://doi.org/ISBN9507861920,9789507861925>
- Quevedo Arnaiz, N. V., García Arias, N., y Cañizares Galarza, F. (2022). Incidencia grupal en la formación ética profesional desde el meje transversal investigativo. *Revista Conrado*, 18(85), 37 - 44.
- Sánchez, H. (2017). La investigación formativa en la actividad curricular. *Revistas Universidad Ricardo Palma*, 71-74. <http://repositorio.urp.edu.pe/handle/urp/1060>
- Serpa, G. R., y López Falcón, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios pedagógicos*, 185 - 199.
- Suero, J. M. (2003). Universidad y ética profesional: Professional ethics as a University subject. *Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación.*, 259 - 276.

- Valle, M., Ramón, I., Idrobo, M., & Costa, C. (2022). Habilidades blandas en la investigación formativa del estudiante universitario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y humanidades*, 3(2), 1201-1219. <https://doi.org/https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.178>
- Villalobos-López, J. A. (2022). Metodologías Activas de Aprendizaje y la Ética Educativa 2.0. *Revista tecnológica educativa*, 13(2), 47 - 58. <https://doi.org/https://doi.org/10.37843/rted.v13i2.316>

PSEUDOESTOICISMO CONTEMPORÁNEO: DE LAS TESIS CLÁSICAS A LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL ESTOICISMO

Clave del trabajo: V_170

Luis Alberto Triana LLano^{1*}

¹ Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Medellín, Colombia.
Universitat Oberta de Catalunya (UOC), Barcelona, España

*correo electrónico: latrianal@unadvirtual.edu.co | luistriana@uoc.edu

DECLARACIÓN: Este artículo es un resumen del Trabajo Final de Máster (TFM) en Filosofía para los Retos Contemporáneos (UOC), defendido por el autor en enero del 2025.

RESUMEN

En este Trabajo se evidencia cómo las tesis clásicas del estoicismo recuperadas por Justo Lipsio en el siglo XVI vienen siendo reinterpretadas, deformadas y aplicadas en tanto caja de herramientas utilitarias contemporáneas en derivas de psicologización terapéutica acrítica, instrumentalización empresarial y en la banalización mediática; consiguiendo con ello transformar, simplificar y desplazar los principios fundamentales estoicos alejándolos de su naturaleza filosófica inicial. Mediante un análisis crítico hermenéutico de la literatura reciente, en contraste con las fuentes clásicas del estoicismo griego y romano se ponen de manifiesto las razones y argumentos de porqué esta suerte de pseudoestoicismo representa una reducción significativa del corpus filosófico original, en tanto que las enseñanzas estoicas son despojadas de su profundidad filosófica y convertidas en técnicas para alcanzar el éxito personal o profesional, priorizando aspectos prácticos individuales mientras margina elementos fundamentales como la física, la lógica y la dimensión ética de la Stoa.

ABSTRACT

This paper shows how the classical theses of Stoicism, recovered by Justus Lipsius in the 16th century, are being reinterpreted, distorted, and applied as a contemporary utilitarian toolbox in the wake of uncritical therapeutic psychologization, business instrumentalization, and media trivialization; thereby transforming, simplifying, and displacing fundamental Stoic principles, distancing them from their initial philosophical nature. Through a critical hermeneutic analysis of recent literature, in contrast to the classical sources of

Greek and Roman Stoicism, the reasons and arguments are revealed as to why this kind of pseudo-Stoicism represents a significant reduction of the original philosophical corpus, insofar as Stoic teachings are stripped of their philosophical depth and converted into techniques for achieving personal or professional success, prioritizing individual practical aspects while marginalizing fundamental elements such as physics, logic, and the ethical dimension of the Stoa.

PALABRAS CLAVE:

Autoayuda, estoicismo, estoico, neoestoicismo, pseudoestoicismo.

KEYWORDS:

Self-help, stoicism, stoic, neo-stoicism, pseudo-stoicism.

INTRODUCCIÓN

La popularidad por la antigua *Stoa* alcanza niveles sin precedentes y sus fundamentos experimentan una transformación radical que amenaza en desvirtuar la esencia filosófica de los seguidores de la escuela fundada por Zenón de Citio. Esta mutación del estoicismo la hemos denominado *pseudoestoicismo*, entendido como una versión simplificada e instrumental del estoicismo. Contrastando el estoicismo original con el pseudoestoicismo resulta notable que mientras Zenón, Crisipo, Panecio y Posidonio, entre otros, desarrollaron un sistema complejo e integrado de lógica, física y ética, en las actuales interpretaciones se tiende a extraer selectivamente los elementos prácticos y a descartar el marco teórico que les daba sentido. La transformación pseudoestoica se manifiesta en tres derivas:

1. La psicologización terapéutica, en tanto se usan los conceptos estoicos en terapias cognitivo-conductuales (Robertson & Codd, 2019). Reduciendo una filosofía integral a técnicas de control emocional, a prácticas de bienestar mental, resiliencia y gestión del estrés, aspecto que se relaciona con la segunda deriva del fenómeno analizado.
2. La instrumentalización empresarial, en la medida en que se adaptan algunos principios estoicos para mejorar la productividad y al rendimiento profesional, subordinando la búsqueda de la virtud a objetivos productivistas bajo marcos ideológicos capitalistas.
3. La banalización mediática, por medio de una impresionante industria de mercadeo expresada en libros, talleres, *podcast*, videos y *post* en redes sociales, para el contexto traemos lo que parece ser el *top 3* en Facebook⁴²: *Stoic Quates* (1,2 millones), *Daily Stoic* (948.000), *Stoicism Daily* (755.000); en YouTube: Diario Estoico (649.098), Valor Estoico (502.090), El Estoico (129.000); e Instagram: @egoestoico (511.000), @

⁴² Crecen diariamente, datos al 25 de noviembre de 2024 para Facebook, YouTube e Instagram.

el.estoicos (294.000), @elestoicoesp (232.000). Una simplificación y comercialización del estoicismo convirtiendo conceptos filosóficos complejos en eslóganes motivacionales, cosa que ha migrado también al negocio de las aplicaciones de autocuidado.

La investigación se sustenta en un análisis hermenéutico de los textos clásicos del estoicismo en contraste con obras de autores contemporáneos sobre estoicismo; integrando en el marco teórico la perspectiva filosófica para determinar cómo la tergiversación de las tesis estoicas clásicas deviene en un pseudoestoicismo que refleja los valores neoliberales contemporáneos. Los apartados del trabajo son los siguientes: Metodología; Resultados: Pseudoestoicismo Contemporáneo, y las conclusiones.

METODOLOGÍA

Mediante un enfoque cualitativo, en el que las hipótesis se van generando durante el proceso, se afinan conforme se obtiene más información y se modifican según los resultados, sin que se prueben estadísticamente. Se usó el método hermenéutico que intenta dar razón y retroalimentación de lo comprendido acudiendo al círculo gadameriano⁴³ para analizar a la luz de las obras del estoicismo los libros de autores contemporáneos, (Holiday, 2020); Holiday y Haselman, (2014); Pigliucci, (2018, 2023); Pigliucci, Cleary, & Kaufman, (2021); Pigliucci & López, (2019); Robertson, (2000, 2013, 2016, 2019, 2020); Robertson & Codd, (2019), Vásquez, (2021) y las publicaciones en formatos digitales, que aunque suelen citar casi exclusivamente cuatro obras del periodo imperial: *Meditaciones* de Marco Aurelio, *Epístolas morales a Lucilio* de Séneca, *Manual o Enquiridión* (2022) y *Disertaciones por Arriano* (Epicteto, 1993) e ignoran los periodos antiguo y medio; además con escasas referencias a fuentes secundarias: Brun (1997), Elorduy (1972), Hadot (1998, 2006, 2009) o Pohlenz (2022).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Mutaciones del Estoicismo

Fragmentación Selectiva

El Catedrático de la Universidad de Sevilla José Barrientos Rastrojo, riguroso estudioso del pensamiento estoico, respecto al denominado “neoestoicismo” destaca las insuficiencias éticas (2025a), las dimensiones metafísicas ignoradas (2025b) y las lagunas lógicas (2025c) en una triada de artículos que amablemente me permitió ser su lector primigenio y en las que he basado este apartado de fragmentación selectiva del pseudoestoicismo.

Abandono del trinomio estoico, consideradas por Brun (1997) tan “íntimamente unidas” y que “consideradas individualmente no poseen ningún valor y que deben ser enseñadas en conjunto” (p. 37). Los autores del pseudoestoicismo tergiversan la teoría estoica, por ejemplo

⁴³ Proceso de fundir horizontes y obtener una perspectiva más general.

“cuando se desea desbancar a la lógica y a la física y priorizar la moral y se busca defender un antiacademicismo y la pragmatidad de la Stoa” (Barrientos-Rastrojo, 2025a, p. 7), el filósofo destaca la generalización apresurada de Robertson (2016) al considerar que “algunos estoicos como Aristón centraron toda su filosofía en la ética” aclarando Barrientos-Rastrojo (2025c) que “Robertson ignora (u oculta) que Aristón fue un heterodoxo en la Stoa que se consideró. Intentó crear una escuela independiente, que acabó desapareciendo” (p. 6). Los autores pseudoestoicos centran sus esfuerzos en lo ético, priorizando las fuentes de la versión imperial, olvidando la lógica, la física y su intrincada relación, según indica Elorduy (1972) “la Stoa estudia al hombre en función del cosmos” es decir, indistinguibles, pero autores pseudoestoicos fragmentan el trinomio.

Escasas virtudes estoicas, los autores pseudoestoicos suelen centrarse en unas cuantas virtudes del estoicismo: “sabiduría, justicia, fortaleza y moderación” (Robertson, 2016, p. 30); “valor, templanza, justicia y sabiduría práctica” (Pigliucci, 2018, p. 23). Que resultan ser raquí-ticas si se comparan con las propuestas por Crisipo,

A la *phronesis*, subordinó el consejo, la ponderación, la presencia de ánimo, la sagacidad práctica, la determinación y la destreza para encontrar medios; a la *sophrosyne*, el sentido del orden, la decencia y la aversión moral frente a la reprobación; a la valentía, la continencia, el persistir en aquello que es reconocido como correcto, la confianza, la nobleza de ánimo, el coraje y la firmeza; a la justicia, finalmente, la piedad, la liberalidad, el civismo y la afa-bilidad (Pohlenz, 2022, p. 161)

Abandono de conceptos fundamentales originarios, tales como: *tonos*, que “facilita a nivel epistémico las representaciones *katalépticas*, esto es, aquellas que no son viciadas o están deformadas por la pasión” (Barrientos-Rastrojo, 2025b, p. 12), a pesar de que en sus obras se denota una marcada tendencia hacia la gestión de las pasiones. Tampoco consideran la *pronoia*, como la “causa entrelazante de los seres y la voluntad de Dios” (Brun, 1997, p.81) o la *heimarmeme*, con relación al destino como secuencia racional de causas y efectos, lo que a criterio de Barrientos-Rastrojo (2025b) explica por qué “Holiday (y Robertson) no entienden que el objetivo del destino estoico no tiene que ver con la productividad sino con la asunción de una vida centrada en el logos” (p. 15). Como estos ejemplos, en el análisis de Barrientos-Rastrojo (2025b) abundan muchos más, de los cuales destacamos el olvido de las “causas” (p. 16), “lo corporal, lo incorporeal y el vacío” (p. 18), “El fuego y Dios” (p. 23), “la *ekpyrosis* universal” (p. 24) o “el alma y la muerte” (p. 25).

Reconfiguración Instrumental

Los lectores de las obras pseudoestoicas descubren en sus páginas de una manera fácil, desmenuzada y a manera de recetas la forma de priorizar lo importante, lo que es posible cambiar, y lo que escapa a su control, en *The daily stoic. 365 meditations on wisdom, perseverance and the art of living*, de Holiday & Haselman (2014) con la estructura tipo diario personal y una división tripartita en disciplinas: “de la percepción”, “de la acción” y “de la voluntad”. En *Mi cuaderno estoico*, de Pigliucci & López (2019) y la terna de lecciones sobre las disciplinas: “del deseo”, “de la acción” y “del asentimiento”. En *Invicto. Logra más, sufre menos*, de Vázquez (2021), repite el triunvirato: “visualiza con claridad”, “actúa con determinación” y “resiste con disciplina”, refrendando la apuesta segura de simplificar al máximo el contenido.

En las entrañas de algunas obras, los autores indican que la filosofía consistía en un “arsenal (o caja de herramientas) de técnicas psicológicas” (Robertson, 2013, p. 11), o que la visión cósmica sea un “distanciamiento cognitivo” (Robertson, 2013, p. 55), la *gymnastike* una “habituación a la adversidad” (Robertson, 2013, pp. 132-135), o buscar “descatastrofizar” mediante el lenguaje (Robertson, 2013, pp. 52-53), o “moldear tu carácter” (Pigliucci & López, 2019, p. 8), o apartarse de las “personas complicadas” (Pigliucci & López, 2019, pp. 117-119).

En un revelado fin productivista, de hecho, indica que la vida misma es nuestra mayor “start-up” (Holiday, 2020, p. 217); o cuando Robertson (2020) que invita a “evaluar y cambiar tu comportamiento con base en una combinación de terapia cognitivo conductual y prácticas estoicas antiguas” (p. 91), en una deformada aplicación de la visión cósmica estoica con el fin de lograr “sentimientos positivos y sanos” (Robertson, 2020, p. 92); o cuando Pigliucci (2018) indica a su lector: “elegiste este libro porque estás aprendiendo a vivir. Porque quieres ser más libre, tener menos miedos y alcanzar un estado de paz. La educación (leer y reflexionar sobre la sabiduría de las mentes brillantes) no debe buscarse porque sí” (p. 57), en una diáfana manifestación instrumental de la filosofía y abierta contradicción al estoicismo.

Esta reconfiguración instrumental se resume en prácticas pseudoestoicas serviciales a los propósitos de la sociedad contemporánea, que siguiendo a Barrientos-Rastrojo (2025a, 2025b y 2025c) se presenta en tres principales áreas de instrumentalización:

Productividad laboral, con prácticas que persiguen la transformación de la disciplina estoica en técnicas de gestión del tiempo, la conversión del autocontrol en herramienta de optimización profesional y la adaptación de la aceptación estoica para la gestión del estrés laboral.

Bienestar psicológico, con lecciones pseudoestoicas que procuran la reducción de la ética estoica a técnicas de autorregulación emocional, la simplificación de la física estoica a ejercicios de *mindfulness*, [la identificación de la *physis*](#) como una disciplina tributaria de la

ética reducida a entender el mundo en el que vivimos y la conversión de la lógica estoica en herramientas de toma de decisiones.

Éxito personal y profesional, mediante prácticas cotidianas que persiguen la transformación de la virtud estoica en métricas de logro individual, la adaptación del cosmopolitismo estoico a estrategias de *networking* y la conversión de la resiliencia estoica en técnicas de superación personal.

Usos Contemporáneos del Estoicismo

Psicologización Terapéutica

En su propuesta de diario estoico, Holiday & Haselman (2014) declaran: “el objetivo del estoicismo es ser la medicina del alma. Nos alivia de las vulnerabilidades de la vida moderna. Nos devuelve el vigor que necesitamos para prosperar en la vida (p. 48). Suscribiéndose directamente a la “narrativa terapéutica” que bien analiza Illouz (2010) y que para el caso que nos ocupa fue inaugurada por Albert Ellis.

A Ellis le han seguido un gran número de psicólogos y terapeutas que aplican los principios estoicos en sus consultas, así como autores que han explotado comercialmente estos principios en auténticos superventas, es el caso de Robertson (2013) que entre otras aplicaciones ya descritas, propone con fines terapéuticos: *praemeditatio malorum* (pp. 131-132), *memento mori* (pp. 157-158), *prosoché*, las meditaciones de textos clásicos para postergar la preocupación (pp. 139-142), el entrenamiento de la clemencia (pp. 150-153) o de la mansedumbre ante las pasiones de los demás (p. 156). A este se le unen Pigliucci & López (2019), con *diakrisis* (pp. 20-31), *gymnastike* (pp. 40-43), *praemeditatio malorum* (pp. 44-49), visión cósmica (pp. 50-53), la moderación, la práctica de la simplicidad (pp. 68-79) y *memento mori* (pp. 84-91).

Indica Illouz (2010) “la frontera entre el conocimiento psicológico especializado y la así llamada psicología pop es porosa, pues tanto el lenguaje profesional de la psicología como su versión popular abordan el yo utilizando metáforas y narrativas similares” (p. 26). Cosa que se puede inferir de las prácticas estoicas que obedecen a una psicologización terapéutica en el actual estoicismo defendido por Pigliucci & López, (2019); Robertson, (2000, 2013, 2016, 2019, 2020) y Vásquez, (2021) en tanto uso del estoicismo para gestionar el problema emocional, con sus publicaciones y programas de entrenamiento que en sintonía con Illouz (2010): “brinda marcos causales y metáforas para otorgarle sentido a estos problemas, y restringe los modos en que las emociones son expresadas y manejadas, y los modos en que se les otorga sentido” (p. 22).

Transformaciones Conceptuales Instrumentales

Los autores del pseudoestoicismo han sabido aprovechar esta migración de la terapia individual a la terapia grupal empresarial, en sus manuales, diarios y programas de entrenamiento suelen brindar herramientas para acoplarse al sistema acríticamente, se encasillan en poder conceptualizar qué está y que no está bajo control, -la conocida dicotomía de control- que cual mantra repiten incesantemente y en la medida que se identifica, poder centrar los esfuerzos en lo que sí está bajo control y no perder el tiempo en lo que no, subsumiendo a sus lectores en una posición de conformismo en procura de practicar la virtud y la excelencia, maximizando las capacidades (Pigliucci, 2018, p. 9).

Conceptos como *lógos* y virtud devienen en el pseudoestoicismo como meras herramientas funcionales de autoayuda, rendimiento y gestión empresarial, Hadot (2009) señala “el logos estoico representaba una concepción integral del universo como razón ordenadora” (p. 145), en contraste, Robertson (2021) lo reduce a: “el mindfulness estoico es una técnica práctica para mantener la calma en situaciones estresantes” (p. 67). O equiparar la virtud con el éxito, mientras los estoicos lo moral era el fin en sí mismo, en el pseudoestoicismo es el medio para alcanzar objetivos personales, subordinando la ética a fines instrumentales.

Los autores de este movimiento, se caracterizan por que en sus obras tienen una tendencia a la gestión de las emociones y las consecuencias de no hacerlo procurando mediante las prácticas cotidianas que promueven en sus manuales, diarios y programas de entrenamiento el desarrollo de la inteligencia emocional, en tanto necesaria para lograr la adaptación dentro del sistema de manera pragmática, así lo señala Holiday (2020) “lo que necesitamos del estoicismo son herramientas prácticas para la vida moderna, no debates filosóficos abstractos” (p. 45). Entrando en conflicto con la visión integral de la *Stoa*, “para los estoicos, la física es una moral y un modo de vida fundado en la razón (...). Un hombre virtuoso es a la vez meditativo y un hombre de acción” (Brun, 1997, p. 115). Lo anterior en sintonía con Hadot (2009) “un discurso filosófico, que, al mismo tiempo, forma parte integrante de este modo de vida y hace explícitas las presuposiciones teóricas implicadas en este modo de vida” (p. 89). En síntesis, se requieren las abstracciones teóricas para llevar la vida según los fundamentos y vivir conforme a la naturaleza, dogma fundacional estoico.

La psicologización terapéutica y la transformación conceptual del pseudoestoicismo no sólo conllevan la simplificación y descontextualización de los principios estoicos originarios, como ya se ha mostrado, sino que han permitido que esta adaptación y comercialización sirva a los intereses del mercado, alejándose cada vez más de promover una vida virtuosa y racional como propósito de la *Stoa*. Esta tendencia exacerbada en las actuales cajas de resonancia y amplificación digitales en las que persiste un patrón en las publicaciones físicas de los autores pseudoestoicos, todo un éxito de ventas, cosa que también ocurre con las publicaciones

digitales, cada vez más virales y con más visualizaciones, a continuación, comentaremos el análisis de este fenómeno que hemos denominado la industria banalizada del pseudoestoicismo, veamos.

La Industria de la Banalización del Pseudoestoicismo

La comercialización de los conceptos filosóficos estoicos en la era digital ha dado lugar a una industria lucrativa, manifiesta en una amplia gama de productos y servicios que simplifican y trivializan las enseñanzas estoicas, llevándolas a herramientas de autoayuda y marketing personal, con la tendencia a la búsqueda de la felicidad, lograr vivir una vida tranquila y útil, como si el objetivo último fuese el de asumir el encuentro de la felicidad. Esta industria se manifiesta al menos de tres formas, productos comerciales, servicios comerciales y la combinación: productos y servicios digitales.

Los productos comerciales son liderados por el negocio editorial que ha visto un auge en la publicación de libros de autoayuda “estoicos”, es ingente la cantidad de obras que logran vender millones de copias, aunque se presente un estoicismo *light*, sintetizado en una serie de máximas estoicas con intenciones motivacionales para la vida diaria; son publicaciones que descontextualizan las enseñanzas estoicas y transforman sus preceptos fundamentales en ligeros consejos prácticos fácilmente adaptables a la cotidianidad inmediata de la vida acelerada, son consumidos y aplicados sin que medie una comprensión de la riqueza filosófica estoica; se ofrecen herramientas como el *Stoic Therapy Toolkit* (Robertson, 2024).

Los servicios digitales son el último recurso desarrollado, Además de los libros, talleres, semanas estoicas y consultores, sobresalen los *influencers* de las redes sociales con dudosa o nula formación sólida en filosofía estoica, además, se han desarrollado aplicaciones móviles que también han ganado popularidad, ofreciendo meditaciones guiadas basadas en principios estoicos y prometiendo ayudar a los usuarios a gestionar el estrés y la gestión emocional, con frecuencia simplificando los conceptos estoicos y reduciéndolos a técnicas de *mindfulness* sin abordar la profundidad filosófica de la *Stoa*.

CONCLUSIONES

Hemos mostrado la deformación del estoicismo en un pseudoestoicismo, lo que conlleva una serie de implicaciones culturales, filosóficas y éticas; con el análisis realizado, se ha constatado que este movimiento selecciona, fragmenta, adapta y tergiversa los elementos del *corpus* filosófico estoico, despojándole de su contexto, complejidad y riqueza filosófica original, mediante un proceso de selección deliberado y centrado en los aspectos prácticos de la ética estoica romana, lo que ha derivado en una distorsión de sus dimensiones fundamentales: *lógos*, *ethos* y *physis*.

Se evidenció como la mediatización cultural desempeña un papel protagonista en el desplazamiento de las tesis y la teoría filosófica estoica, en tanto se usan las plataformas digitales, las redes sociales y en general la industria de productos y servicios que dan forma a lo que hemos denominado la banalización sistemática de los preceptos estoicos, en una suerte de caja de herramientas, un recetario o un estante del cual se pueden tomar versiones reducidas del estoicismo en forma de frases motivacionales, máximas estoicas, planes de entrenamiento, consejos simplificados y herramientas de inteligencia artificial para la búsqueda de la virtud “estoica”, lo que ha favorecido una comprensión superficial y deformada del estoicismo, distanciando a los consumidores de la riqueza que yace en sus fundamentos dada la versión trivial del estoicismo.

Con la tendencia que ha marcado el pseudoestoicismo centrándose en la aplicación práctica bajo la lógica del mercado y el consumo rápido de “contenidos”, se reflejan las megatendencias dominantes de la contemporaneidad: el atajo, la velocidad de respuesta, la búsqueda de soluciones inmediatas, el rechazo a la complejidad y la priorización de los beneficios individuales sobre el bien común; enfoque, como se ha señalado, contrario a los fundamentos éticos originarios de la *Stoa*, que abogaba por una vida en consonancia con el *lógos* y el bienestar colectivo, por lo que resulta necesario recuperar la interconexión entre *lógos*, *ethos* y *physis* como un todo indisoluble que guíe el pensamiento y la acción en el mundo.

Concluimos destacando el imperativo de resistencia a la instrumentalización acrítica de la filosofía, en lugar de aceptar la deformación del estoicismo en una caja de herramientas utilitarias, debemos abogar por su recuperación como una filosofía integral, capaz de establecer el diálogo con las preocupaciones actuales sin sacrificar su esencia, ofreciendo una orientación que trascienda las limitaciones del individualismo encarnado y recuperando su vocación cosmopolita, retornar a las fuentes originales y originarias de la *Stoa* depende de nosotros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrientos-Rastrojo, J. (2025a). *Insuficiencias éticas del neoestocismo contemporáneo*. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Sevilla.
- Barrientos-Rastrojo, J. (2025b). *Las dimensiones metafísicas ignoradas por el neoestoicismo*. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Sevilla.
- Barrientos-Rastrojo, J. (2025c). *Las lagunas lógicas del neoestocismo contemporáneo*. [Manuscrito no publicado]. Universidad de Sevilla.
- Brun, J. (1997). *El Estoicismo*. (J. Blanco, Trad.) Universidad Autónoma del Estado de México.
- Elorduy, E. (1972). *El estoicismo tomo II*. Gredos.
- Epicteto. (1993). *Disertaciones por Arriano*. (P. Ortiz, Trad.). Gredos.
- Hadot, P. (1998). ¿Qué es la filosofía antigua? (E. Tapie, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. (J. Palacio, Trad.). Siruela.

- Hadot, P. (2009). *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*. (M. Cucurrella, Trad.). Alpha Decay.
- Holiday, R. (2020). *Courage is calling*. Penguin.
- Holiday, R. & Haselman, S. (2014). *The daily stoic. 365 meditations on wisdom, perseverance, and the art of living*. Penguin.
- Illouz, E. (2010). *La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda*. Katz Editores.
- Pigliucci, M. (2018). *Cómo ser un estoico*. Ariel.
- Pigliucci, M. (2023). *La forja del carácter*. Ariel.
- Pigliucci, M., Cleary, S., & Kaufman, D. (2021). *Elige tu filosofía de vida: La guía para pensar como los grandes sabios y vivir una buena vida*. Debate.
- Pigliucci, M. & López, G. (2019). *Mi cuaderno estoico*. (J. Paredes, Trad.). Planeta.
- Pohlenz, M. (2022). *La Stoa. Historia de un movimiento espiritual*. (S. Mas, Trad.). Taurus.
- Robertson, D. (2000). REBT, philosophy and philosophical counselling. *Practical Philosophy*, 3(3). (pp. 28-37).
- Robertson, D. (2013). *Stoicism and the art of happiness*. Teach yourself.
- Robertson, D. (2016). The Stoic influence on modern psychotherapy. In J. Sellars (Ed.), *The routledge handbook of the stoic tradition* (pp. 374-388). Routledge.
- Robertson, D. (2019). *Built your resilience, Teach yourself*.
- Robertson, D. (2020). *Cómo pensar como un emperador romano*. Planeta.
- Robertson, D. (2024). *Stoic Therapy Toolkit*. <https://donaldrobertson.name/courses>
- Robertson, D. & Codd, T. (2019). Stoic philosophy as cognitive-behavioural therapy. *The behaviour therapy*, 42(2). (pp. 42-50). https://www.researchgate.net/publication/347464020_Stoic_Philosophy_as_a_Cognitive_Behavioral_Therapy
- Vázquez, M. (2021). *Invicto. Logra más, sufre menos*. Editorial Círculo Rojo.

EVALUACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE RELEVANCIA DE LA ASIGNATURA DE TALLER DE ÉTICA EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE INGENIERÍA EN GESTIÓN EMPRESARIAL DEL TECNOLÓGICO NACIONAL DE MÉXICO

Clave del trabajo: V_171

Ma. Maricela Caballero Palacio¹

Luis A. Noriega González¹

Georgina del Carmen Mota Valtierra²

Carlos A. Flores Gómez¹

Guillermina Vázquez Hernández³

Ma. Cristina Vázquez Hernández^{1*}

¹Tecnológico Nacional de México/IT de Roque. Celaya, Guanajuato, México.

²Universidad Autónoma de Querétaro. Santiago de Querétaro, Querétaro. México.

³CBTis 198. Celaya, Guanajuato, México.

*correo electrónico: ma.vh@roque.tecnm.mx

RESUMEN

El presente estudio analiza la percepción de la relevancia que tienen los educandos sobre la asignatura de Taller de Ética, la cual se imparte en el segundo semestre de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial y tiene como objetivo contribuir al crecimiento personal y profesional, generando un aprendizaje significativo en los estudiantes para que sean conscientes, responsables y éticamente comprometidos, además de que apliquen lo aprendido en otras asignaturas. La metodología realizada fue aplicar encuestas de opinión con 20 preguntas utilizando una escala de Likert de 5 puntos, el instrumento fue aplicado a 62 estudiantes de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial del Tecnológico Nacional de México/ IT de Roque. Los resultados mostraron que, en promedio un 65% de los estudiantes considera que la asignatura de Taller de Ética ha mejorado su pensamiento crítico, además consideran que el aprendizaje adquirido les servirá para su vida diaria en el contexto social y laboral.

PALABRAS CLAVE:

Aprendizaje, Competencias, Formación integral, Motivación.

ABSTRACT

The main of this research was to analyze the students' perception of the relevance of the Ethics Workshop course, which is taught in the first semester of the career and aims to contribute to personal and professional growth, ensuring that the discipline has a lasting impact on their integral formation, generating significant learning in students so that they are aware, responsible and ethically committed, in addition to applying what they have learned in other subjects. The methodology used was to apply opinion surveys with 20 questions using a 5-point Likert scale. The instrument was applied to 62 students of the Business Management Engineering of the Tecnológico Nacional de México/IT de Roque. The results showed that, on average, 65% of the students consider that the Ethics Workshop course has improved their critical and reflective thinking in order to be able to express themselves freely.

KEYWORDS:

Learning, Competencies, Integral training, Motivation.

1. INTRODUCCIÓN

La ética se puede definir como el conjunto de normas, principios y valores que guían la conducta de cada uno de los individuos, asegurando integridad, responsabilidad y respeto en su día a día tanto en las relaciones laborales como educativas (Walia, 2022). La globalización, los avances tecnológicos y los desafíos sociales actuales (Inseguridad, precariedad, desigualdad, corrupción, impunidad y falta de acceso a la justicia, etc.) han marcado la pauta y las exigencias de estudiantes y profesionales las cuales implican que los principios éticos guíen sus decisiones y acciones (Méndez-Medrano et al., 2018). La enseñanza de la ética aplicada en la formación académica fortalece la responsabilidad profesional, la cual es fundamental para el desarrollo de los estudiantes y la innovación responsable en contextos tecnológicos actuales (Terrones & Rocha, 2024). Para fortalecer la ética principalista es necesario tomar en cuenta los cuatro principios en que se basa: Principio de beneficencia, principio de no maleficencia, principio de autonomía y principio de justicia, los cuales nos llevan a considerar que las profesiones (Cualquiera de ellas) deben de tener como finalidad u objetivo contribuir a la sociedad (Gamero et al., 2023). La formación ética en la educación superior es un componente fundamental para el desarrollo integral de los futuros profesionales, donde se espera además que

los egresados no solo sean competentes en su área técnica, sino también ciudadanos responsables y éticos (López, 2013; Lara-Herrera,

Romero-Untiveros, & Flor-Cunza, 2024). El Tecnológico Nacional de México asume con responsabilidad y compromiso el acompañamiento de sus egresados. Como parte de los lineamientos académicos establecidos para el proceso de titulación en todas sus carreras, se contempla dentro del protocolo del examen de obtención del Título de Licenciatura la lectura de los 12 principios del Código de Ética, a cargo del presidente del comité evaluador, así como la realización del Juramento Ético por parte del estudiante. (TecNM, 2025). Diversos estudios han señalado que la inclusión de asignaturas de ética en los primeros semestres de las carreras de ingeniería contribuye significativamente al fortalecimiento del pensamiento crítico, la reflexión y la capacidad de los estudiantes para enfrentar dilemas éticos en su vida profesional y personal (Valentine et al., 2020; Cheruvalath, 2019). Además, La relevancia de estas asignaturas suele asociarse con la aplicación de los aprendizajes en contextos sociales y laborales, favoreciendo una convivencia armónica y responsable (Culver et al., 2012; Acebo et al., 2023). Evaluar la percepción estudiantil sobre el Taller de Ética permite valorar el cumplimiento de sus objetivos curriculares e identificar áreas de mejora en contenidos y métodos de enseñanza, asegurando una formación ética alineada con las demandas del contexto social actual (Guntzburger, 2017). Por ello, analizar cómo los estudiantes perciben la ética en su formación resulta fundamental para consolidar una educación que promueva profesionales íntegros y comprometidos con la sociedad.

2. METODOLOGÍA

2.1 Ubicación del área de investigación. El presente trabajo de investigación fue llevado a cabo en las instalaciones del Tecnológico Nacional de México/IT de Roque en la extensión ubicada en Apaseo el Alto, Guanajuato.

2.2 Enfoque. La investigación adopta un enfoque cuantitativo, ya que se basa en la recolección y análisis de datos numéricos obtenidos a través de un cuestionario estructurado (escala Likert). Este enfoque permite medir la percepción estudiantil sobre la ética profesional de manera objetiva y sistemática.

2.3 Diseño de Investigación. Se utilizó un diseño no experimental, transversal y descriptivo: No experimental: No se manipularon variables, solo se observaron y analizaron las respuestas de los estudiantes; Transversal: La información se recolectó en un solo momento del tiempo y con cuatro semestres diferentes; Descriptivo: El objetivo fue describir las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto a la asignatura de Taller de Ética (Abdul Malik et al., 2021).

2.4 Instrumento de Recolección de Datos. Se aplicó un instrumento en línea (Cuestionario) generado en la aplicación Microsoft Forms, con la siguiente estructura: Preguntas

de identificación general (Género, semestre cursado al momento de la aplicación del instrumento); 20 ítems en escala Likert de 5 puntos (desde “Totalmente en desacuerdo”, “En desacuerdo”, “Neutral”, “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”), enfocados en evaluar la percepción del estudiante sobre el impacto del Taller de Ética en su formación profesional (Hernández et al., 2014). Al terminar la aplicación de las encuestas, fueron revisados los resultados y se realizó la reflexión crítica de los mismos.

2.5 Población y Muestra. La muestra estuvo compuesta por 62 estudiantes de la carrera de Gestión Empresarial, distribuidos en diferentes semestres (segundo, cuarto, sexto y octavo). La participación fue voluntaria y anónima, con consentimiento informado.

2.6 Técnicas de Análisis. Para el análisis estadístico se utilizó estadística descriptiva en donde se calcularon promedios, frecuencias y desviaciones estándar, además se realizaron comparaciones por grupo para analizar las diferencias en las respuestas según el sexo y el semestre. Para la Visualización de datos se utilizaron gráficos de barras y líneas para facilitar la interpretación de los resultados.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los estudiantes encuestados, mostraron una percepción positiva y relativamente homogénea sobre la ética profesional. Todos han cursado la asignatura de Taller de Ética y actualmente se encuentran en los semestres segundo, cuarto, sexto y octavo siendo un 65% del género femenino y un 35% del género masculino (Figura 1a y 1b). Se utilizó una escala tipo Likert de 5 puntos para obtener el promedio de percepción por pregunta (Anexo 1). La interpretación de los datos recabados indica que la mayoría de los estudiantes valoran favorablemente el Taller de Ética. Las preguntas con promedios más altos reflejan que los estudiantes reconocen la importancia de la ética en su formación profesional. Solo una minoría expresó desacuerdo o se posicionó de forma neutral, lo que podría atribuirse a diferencias en los enfoques personales hacia la reflexión ética o hacia áreas de oportunidad en la metodología didáctica, así como en la conexión entre los contenidos y su aplicación en contextos profesionales. Estos resultados sugieren la necesidad de revisar y fortalecer las estrategias pedagógicas empleadas en la asignatura, con el fin de promover una mayor participación, reflexión y aplicación práctica de los principios éticos en la formación profesional de los estudiantes (Tabla 1).

Figura 1

a) Gráfica del porcentaje de estudiantes participantes en la investigación por semestre, b) Gráfica del porcentaje de estudiantes participantes en la investigación por género.

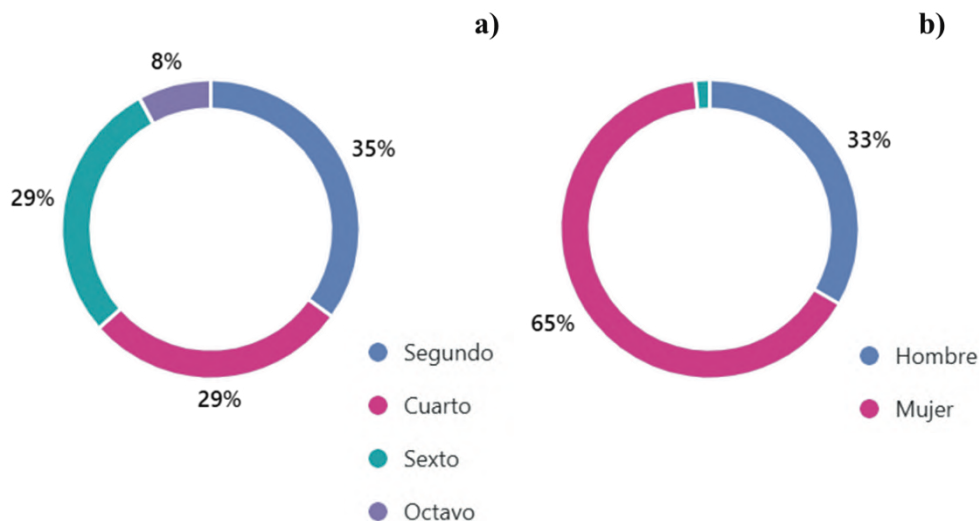


Tabla 1.
Percepción estudiantil sobre la relevancia del Taller de ética

Ítem evaluado	Porcentaje de acuerdo (%)	Interpretación
La asignatura fomenta el pensamiento crítico y reflexivo	65%	Mayoría percibe un impacto positivo en esta área
Me siento parte activa (o) de mi aprendizaje	68%	Alta participación y apropiación del proceso
La materia fortalece mi compromiso y motivación académica	63%	Contribuye al involucramiento estudiantil
Lo aprendido es aplicable en la vida social y laboral	70%	Alta transferencia de conocimientos
La asignatura contribuye a mi formación personal y ética	75%	Relevancia directa en el desarrollo integral

Fuente: Elaboración propia con base en encuesta tipo Likert aplicada a 62 estudiantes del IT Roque.

Otra comparación que se analiza es la evolución en la percepción a lo largo de la carrera, indicando que los estudiantes de semestres más avanzados (como sexto y octavo) tienden a tener respuestas más diversificadas, y los de segundo y cuarto muestran una percepción más uniforme y positiva, posiblemente influenciados por la novedad del contenido y reflejando la complejidad creciente del desarrollo ético a medida que avanza la formación profesional. La diversidad en las respuestas puede también atribuirse a que a medida que transcurre el

tiempo, los estudiantes enfrentan situaciones más complejas y reales, las cuales desafían sus conocimientos y valores éticos, lo que genera una reflexión profunda y, por lo tanto, opiniones más variadas. Lo anterior concuerda con lo que señalaron Rest et al., en 1999, donde destacan que el desarrollo ético es un proceso progresivo que implica no solo la adquisición de conocimientos, sino también la internalización y aplicación crítica de sus principios en contextos complejos.

En el ítem 20, “Considero que la ética es fundamental para el ejercicio de mi profesión futura”, se obtuvo un promedio significativo de 3.94 (De acuerdo con la escala de Likert propuesta donde “Totalmente en desacuerdo” = 1 y “Totalmente de acuerdo” = 5), lo cual indica que los estudiantes reconocen ampliamente la importancia de la ética en su desempeño profesional. Por otro lado, el ítem con menor aceptación fue el 12: “He podido compartir mis inquietudes éticas y recibir retroalimentación en el taller”, con un promedio de 3.30. Este resultado sugiere un menor grado de consenso o satisfacción respecto a la oportunidad que brinda la asignatura para expresar y discutir inquietudes éticas en el aula. Este hallazgo invita a reflexionar sobre las metodologías empleadas en la enseñanza de la ética, cuestionando si el enfoque actual se limita a la transmisión de conocimientos y la asimilación de conceptos, o si, por el contrario, favorece el pensamiento crítico e incorpora estrategias pedagógicas activas que propicien la reflexión profunda y la praxis ética en contextos reales.

Los resultados obtenidos en la evaluación muestran que los estudiantes valoran positivamente el Taller de Ética, destacando su impacto en el pensamiento crítico, la motivación y la formación ética. Aunque la mayoría expresó una percepción favorable, una minoría manifestó posturas neutrales o de desacuerdo, lo que sugiere posibles diferencias personales o áreas de mejora en la metodología y contextualización del contenido. Estos datos indican la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas que promuevan mayor reflexión, aplicación práctica y retroalimentación significativa, consolidando así el papel de la asignatura en la formación integral del estudiantado. El hallazgo es consistente con investigaciones previas que destacan que cuando la enseñanza de la ética se aborda desde una pedagogía crítica y participativa, se fomenta en los estudiantes la capacidad de reflexión profunda y la construcción de una ética personal orientada a la acción social responsable (Vargas Mazo, 2025). El alto porcentaje de estudiantes que consideran aplicables los aprendizajes éticos en su entorno social y laboral establece la relevancia e importancia de integrar la ética profesional dentro de las asignaturas curriculares. Por otro lado, el menor porcentaje de satisfacción observado en el ítem relacionado con la oportunidad de compartir inquietudes éticas y recibir retroalimentación (Ítem No. 12), sugiere que se necesita fortalecer las metodologías didácticas empleadas en la asignatura, incorporando técnicas como estudios de caso, debates, role-playing y proyectos colaborativos. Hasan & Simon en 2025 y Knight en 2023, señalan que los talleres y cursos de ética resultan más efectivos cuando incluyen espacios de discusión activa y retroalimentación

significativa, permitiendo a los estudiantes enfrentar dilemas éticos reales. Sumado a lo anterior y de acuerdo con las respuestas obtenidas en semestres avanzados, la evolución de la percepción de las normas éticas a lo largo de su formación académica puede estar relacionada con una mayor capacidad crítica y una visión cada vez más compleja de los desafíos éticos, lo que coincide con estudios que reportan la importancia de adaptar los contenidos y estrategias pedagógicas a las etapas de desarrollo de los estudiantes, debido a lo anterior y conforme al plan de estudios de Ingeniería en Gestión Empresarial (Considera únicamente Taller de Ética en 2do. Semestre) en este trabajo se propone la incorporación al plan curricular de una segunda asignatura de Taller de Ética que complemente y fortalezca las competencias éticas de los estudiantes (IGE-PC, 2025; Yeom et al., 2016).

4. CONCLUSIONES

La asignatura Taller de Ética es percibida como un componente formativo clave en el desarrollo integral de los estudiantes, al propiciar la reflexión crítica, el compromiso personal y el fortalecimiento de competencias éticas que trascienden el ámbito académico. Los resultados revelan una alta valoración de la aplicabilidad del aprendizaje ético en contextos sociales y laborales, lo que sugiere que los contenidos curriculares y las estrategias pedagógicas empleadas contribuyen a una formación significativa y contextualizada. La percepción positiva de los estudiantes hacia la asignatura indica que se están cumpliendo parcialmente los objetivos del programa, sin embargo, sería recomendable fortalecer mecanismos de retroalimentación sistemática para mejorar continuamente su impacto.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acebo, M. D. R. A., Pincay, I. G. P., Paucar, M. C. V., Villacreses, J. G. C., Acuña, J. J. P., Toala, J. P. M., ... & Alcívar, M. F. G. (2023). La dimensión ética de la Educación Superior: Una investigación sobre los valores personales y profesionales de los estudiantes universitarios. *Editorial Internacional Alema*. ISBN: 978-9942-7134-5-2. Disponible en: <https://editorialalema.org/libros/index.php/alema/article/view/16/18>
- Abdul Malik, M. A., Mustapha, M. F., Mohamad Sobri, N., Abd Razak, N. F., Mohd Zaidi, M. N., Shukri, A. A., & Zalimie Sham, M. A. L. (2021). Optimal Reliability and Validity of Measurement Model in Confirmatory Factor Analysis: Different Likert Point Scale Experiment. *Journal of Contemporary Issues and Thought*, 11(1), 105-112. <https://doi.org/10.37134/jcit.vol11.9.2021>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association*. (7.^a ed.). APA.
- Cheruvalath, R. (2019). Does Studying 'Ethics' Improve Engineering Students' Meta-Moral Cognitive Skills? *Sci Eng Ethics*. 25 (2), 583-596 <https://doi.org/10.1007/s11948-017-0009-x>

- Consejo de Normas Internacionales de Ética para los Contadores [IESBA]. (2023). *Código de ética para profesionales de la contabilidad 2023* [Código de ética]. <https://www.ethics-board.org>
- Culver, S., Puri, I., Wokutch, R., & Lohani, V. (2012). Comparison of Engagement with Ethics Between an Engineering and a Business Program. *Sci Eng Ethics*, 19, 585–597 <https://doi.org/10.1007/s11948-011-9346-3>
- Guntzburger, Y. (2017). Empowering Engineering Students In Ethical Risk Management. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEAA)*. <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.6922>
- Gamero Huarcaya, VK.; Yépez Peña, MA.; Cornejo Pumacacahua, MN.; (2023). Importancia de la ética, valores y principios en la formación universitaria: Breve reflexión. *Yachay*, 12 (2), 119-126. ISSN: 2412-2963. <https://doi.org/10.36881/yachay.v12i2.301>
- Hasan, S., & Simon, R. (2025). Exploring the Impact of AI Ethics Workshops: A Study on Paired Samples. Empowering Holistic Development. <https://doi.org/10.51767/ic250430>.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill Education. Disponible en: https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez%2C%20Fernandez%20y%20Baptista-metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf?utm_source=chatgpt.com
- IGE-PC. (2025). Disponible en: <https://roque.tecnm.mx/oldpage/files/reticulas/gestionEmpresarial.pdf>
- Knight, J. (2023). Evaluating the Impacts of a Research Ethics Training Course on University Researchers. *Social Sciences*, 12(3), 182. <https://doi.org/10.3390/socsci12030182>
- Lara-Herrera, J., Romero-Untiveros, L., & Flor-Cunza, H. (2024). Ethical Challenges in the Teaching of Specialized Subjects in the Training of Industrial Engineers. *International Symposium on Accreditation of Engineering and Computing Education (ICACIT)*. Pp. 1-6. doi: <https://doi.org/10.1109/ICACIT62963.2024.10788630>
- López Zavala, Rodrigo. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 35(142), 15-24. Recuperado en 01 de julio de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400017&lng=es&tlng=es
- Méndez-Medrano, C. G., Torres-Gangotena, M. W., & Camatón-Arizábal, S. B. (2018). Importancia de la ética en la Educación Superior. *Dominio De Las Ciencias*, 4(2), 215–223. <https://doi.org/10.23857/dc.v4i2.802>
- Rest, J., Narváez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach. *Lawrence Erlbaum Associates*. <https://doi.org/10.4324/9781410603913>
- TecNM. (2025). Procedimiento para el Acto Protocolario para la Titulación Integral. Disponible en: https://www.tecnm.mx/dir_calidad/gestion_calidad/TecNM-AC-PO-006.pdf

- Terrones Rodríguez, A. L., & Bernardi, M. R. (2024). El valor de la ética aplicada en los estudios de ingeniería en un horizonte de inteligencia artificial confiable. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (36), 221-245. <https://doi.org/10.17163/soph.n36.2024.07>
- Valentine, A., Lowenhoff, S., Marinelli, M., Male, S., & Hassan, G. (2020). Building students' nascent understanding of ethics in engineering practice. *European Journal of Engineering Education*, 45, 957 - 970. <https://doi.org/10.1080/03043797.2020.1793913>
- Vargas Mazo, W. A. (2025). Enseñar ética: un ejercicio de reconocimiento del Otro.Discimus. Revista Digital De Educación,4(1), 99-115.<https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/41>. <https://doi.org/10.61447/20250130/art05>
- Walia, N. (2022). Promoting Ethics And Morality In Education For Equality, Diversity And Inclusivity. Journal of Multidisciplinary Cases. <https://doi.org/10.55529/jmc.21.1.9>
- Yeom H-A, Ahn S-H, Kim S-J. Effects of ethics education on moral sensitivity of nursing students. Nursing Ethics. 2016;24(6):644-652. <https://doi.org/10.1177/0969733015622060>

6. ANEXOS

6.1 ANEXO 1. Cuestionario utilizado para la evaluación de la percepción de relevancia de la asignatura de taller de ética en la formación profesional de estudiantes de la carrera de Ingeniería en Gestión Empresarial del Tecnológico Nacional de México/IT de Roque

30/6/25, 11:52 a.m.

Percepción Estudiantil sobre la Ética Profesional: Evaluación en los Futuros Profesionistas

● Totalmente en desacuerdo ● En desacuerdo ● Neutral ● De acuerdo ● Totalmente de acuerdo

1. La materia de Taller de Ética ha mejorado mi comprensión de los valores éticos en mi profesión.
2. Considero que el contenido del Taller de Ética es relevante para mi desarrollo profesional.
3. He aprendido a identificar dilemas éticos en situaciones laborales a través de este taller.
4. La dinámica del Taller de Ética promueve la participación activa de todos los estudiantes.
5. Las actividades prácticas del Taller de Ética han sido útiles para aplicar los conceptos aprendidos.
6. Siento que el Taller de Ética contribuye a formar una ciudadanía más responsable.
7. He reflexionado sobre mis propios valores éticos en el contexto profesional gracias a esta materia.
8. Los foros y discusiones en clase han profundizado mi comprensión de la ética empresarial.
9. Me siento motivado/a a integrar los valores éticos en mi futuro ejercicio profesional.
10. El Taller de Ética aborda de manera adecuada la responsabilidad social de los profesionales.
11. Considero que la materia me ha preparado para enfrentar situaciones éticamente complejas en mi...
12. He podido compartir mis inquietudes éticas y recibir retroalimentación en el taller.
13. La asignatura fomenta un ambiente de respeto y apertura hacia diferentes perspectivas éticas.
14. Siento que el docente de Taller de Ética está bien preparado (a) para impartir la materia.
15. Estoy más consciente de la importancia de la ética en el ámbito laboral después de cursar esta materia.
16. La metodología utilizada en el Taller de Ética facilita el aprendizaje de los temas tratados.
17. Creo que los temas que se abordan en Taller de Ética son esenciales para identificar la ética en el...
18. Estoy convencido/a de que la ética influye positivamente en el éxito profesional.
19. El Taller de Ética me ha motivado a involucrarme en actividades de responsabilidad social y toma de...
20. Considero que la ética es fundamental para el ejercicio de mi profesión futura.

ATENCIÓN A LA VIOLENCIA ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE DERECHOS HUMANOS

Clave del trabajo: V_173

María Taide Garza Guerra^{1*}

¹Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas, Ciudad Victoria,
Tamaulipas, México.

*correo electrónico: presidencia@codhet.org.mx

RESUMEN

Sin duda alguna, la violencia generada en cualquier entorno es una vulneración a los derechos humanos de las personas, hacer especial énfasis en su promoción, respeto, protección y garantía, darán como resultado que la autoridad correspondiente cumpla con la obligación de prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos.

El contenido del presente, tiene como objetivo establecer las acciones prioritarias para atender la violencia escolar desde una perspectiva de derechos humanos, la violencia en general constituye una gran afectación para las personas que lo viven y se presenta en distintos ámbitos, un ejemplo de ello es el entorno escolar en el que existen un sinnúmero de acciones negativas o actos violentos que pueden ser de tipo físico, verbal, sexual, patrimonial, psicológico, a través de los medios tecnológicos, sean o no, en respuesta a una acción predeterminada necesariamente, que ocurren de modo reiterativo prolongándose durante un periodo de tiempo y que tienen como intención causar daño por el deseo consciente de herir, amenazar o discriminar por parte de uno o varios estudiantes a otro u otros. Sabemos que estas situaciones se presentan en todos los niveles educativos, la investigación se llevará a cabo bajo el método documental, para analizar la legislación específica en la materia, identificar los distintos tipos de violencia que existen, principales personas que intervienen, los mecanismos con los que se cuentan para atenderlos y las quejas presentadas ante la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas.

Todas las personas merecemos respeto por el principio de dignidad humana, es impensable el vivir en una sociedad donde no existiera la protección de cada derecho humano, sea en el ámbito escolar o en cualquier otro, se debe actuar, partiendo desde los compromisos que el País ha adquirido Internacionalmente, trabajando para actualizar la norma en la materia y formas de actuación ante estos hechos.

PALABRAS CLAVE:

Derechos humanos, violencia escolar, mecanismos.

ABSTRACT

Without a doubt, violence generated in any environment is a violation of people's human rights. Placing special emphasis on their promotion, respect, protection, and guarantee will result in the corresponding authority fulfilling its obligation to prevent, investigate, punish, and redress human rights violations.

The content of this document aims to establish priority actions to address school violence from a human rights perspective. Violence in general is impactful to those who experience it and occurs in different settings. An example of this is the school environment, where countless negative actions or violent acts occur. These acts may be physical, verbal, sexual, property-related, psychological, or through technological means. Whether or not they are necessarily in response to a predetermined action, they occur repeatedly over a period and are intended to cause harm due to the conscious desire of one or more students to injure, threaten, or discriminate against another or others. We know that these situations occur at all educational levels. The research will be conducted using a documentary method to analyze the specific legislation on the subject, identify the different types of violence that exist, the main perpetrators, the mechanisms available to address them, and the complaints filed with the Tamaulipas State Human Rights Commission.

All people deserve respect for the principle of human dignity. It is unthinkable to live in a society where every human right is not protected, whether in schools or any other setting. Action must be taken, based on the commitments the country has made internationally, to update the relevant regulations and methods of responding to these incidents.

KEYWORDS:

Human rights, school violence, mechanisms.

INTRODUCCIÓN

La violencia escolar se ha convertido en un fenómeno de gran relevancia social y educativa que afecta a niñas, niños y adolescentes en todo el mundo. Este tipo de violencia puede manifestarse de manera física, verbal, psicológica, sexual o a través de medios tecnológicos, representa una vulneración directa a los derechos humanos fundamentales de quienes la padecen. La escuela, que debería ser un espacio seguro, propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral, muchas veces se transforma en un entorno donde la dignidad y la integridad de las

personas son vulneradas. Por ello, resulta indispensable abordar la violencia escolar desde una perspectiva que reconozca y priorice la protección, promoción y garantía de los derechos humanos en todos los niveles educativos.

Los derechos humanos constituyen un conjunto de principios y normas universales que aseguran la igualdad, dignidad y libertad de toda persona, sin discriminación alguna. En el contexto escolar, estos derechos cobran particular importancia, pues protegen a la infancia y adolescencia frente a todo tipo de abusos y discriminación. La violencia escolar representa una transgresión grave a estos derechos, ya que atenta contra la integridad física y emocional de los estudiantes, afecta su derecho a la educación en condiciones dignas y seguras, y compromete su desarrollo académico y social. Reconocer esta relación entre derechos humanos y violencia escolar es fundamental para diseñar políticas y acciones efectivas que aseguren entornos educativos libres de violencia.

En México, el marco legal vigente establece obligaciones claras para prevenir, atender y sancionar la violencia escolar, legislación nacional como la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) y la Ley General de Educación (2019), junto con tratados internacionales ratificados por el país, configuran un sistema normativo robusto que reconoce el derecho a una educación libre de violencia. A nivel Estatal, la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas desempeña un papel clave al recibir quejas, investigar y emitir resoluciones en materia de protección de derechos dentro del ámbito escolar; sin embargo, a pesar de este marco, la violencia escolar sigue siendo un problema persistente que demanda una revisión crítica y un fortalecimiento de los mecanismos institucionales.

Para atender de manera integral la violencia en las escuelas, es fundamental implementar acciones prioritarias que tengan como eje central la perspectiva de derechos humanos, estas acciones incluyen la prevención mediante la educación en valores y derechos, la capacitación de docentes y personal educativo, la creación de protocolos claros para la atención y denuncia de casos, así como la sanción efectiva de las personas agresoras. Además, se requiere fomentar la participación de familias y en general la comunidad educativa, fortaleciendo una cultura escolar basada en el respeto, la inclusión y la convivencia pacífica, la corresponsabilidad y la coordinación interinstitucional son también elementos clave para garantizar la protección efectiva de los derechos de los estudiantes.

El análisis de las quejas presentadas ante la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas nos dará una perspectiva de la realidad y complejidad de la violencia escolar en el Estado, estas quejas evidenciarán las diversas formas en que se manifiesta la violencia y muestran las dificultades que enfrentan las víctimas para acceder a mecanismos adecuados de atención y reparación.

METODOLOGÍA

La metodología que se emplea en el presente documento es de análisis descriptivo, lo cual permite identificar y comprender los principales aspectos relacionados con el tema de estudio, este enfoque ofrece una visión clara y detallada de las características, condiciones y relaciones observadas dentro del contexto analizado, a través de la recolección de información documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La violencia escolar como lo establece la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (2013), se refiere a la intimidación o maltrato verbal, físico, psicológico, social, sexual o mediante redes sociales que se da entre compañeros de escuela de forma repetida y mantenida en el tiempo, con la intención de humillarlos sin que los adultos se den cuenta (p.1).

Es un fenómeno social complejo que afecta a la población infantil y juvenil dentro de los centros educativos, y representa una grave vulneración de los derechos humanos, para comprender esta relación, es fundamental partir de la definición misma de los derechos humanos como derechos inherentes a todos los seres humanos, sin distinción alguna de raza, sexo, nacionalidad, origen étnico, lengua, religión o cualquier otra condición. Entre los derechos humanos se incluyen el derecho a la vida y a la libertad; a no estar sometido ni a esclavitud ni a torturas; a la libertad de opinión y de expresión; a la educación y al trabajo, entre otros muchos. Estos derechos corresponden a todas las personas, sin discriminación alguna (ONU, 2025). En el contexto escolar, estos derechos deben ser plenamente respetados y protegidos para garantizar un ambiente seguro y propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

La violencia escolar, entendida como cualquier acto o conducta que intencionalmente causa daño físico, psicológico, verbal, sexual o patrimonial a una o varias personas en el entorno educativo, constituye una violación directa de derechos fundamentales. En ese sentido la Ley General de Educación (2019), señala que los educandos son los sujetos más valiosos de la educación con pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma y como parte del proceso educativo, tendrán derecho a ser respetados en su integridad, identidad y dignidad, además de la protección contra cualquier tipo de agresión física o moral (p.27).

Sabemos que existen diversas formas de violencia en la escuela como el acoso escolar o bullying, intimidación, exclusión social, ciberacoso y la discriminación por motivos de género, raza, discapacidad o preferencias sexuales, evidencian un patrón de vulneración sistemática de derechos. Esta violencia no solo genera consecuencias negativas en la salud emocional y física de las víctimas, sino que también atenta contra su derecho a recibir una educación en condiciones de igualdad y dignidad, afectando su desarrollo académico y social. Asimismo, la violencia escolar trasciende el ámbito individual y la convivencia en las escuelas va deterio-

rando el ambiente de paz educativa y afectando a toda la comunidad escolar. Esto implica una responsabilidad colectiva, donde las autoridades educativas, docentes, familias y organismos de derechos humanos deben trabajar de manera coordinada para prevenir y atender estos casos.

En este sentido, es indispensable incorporar un enfoque de derechos humanos en las políticas y prácticas educativas para garantizar que la prevención, atención y sanción de la violencia escolar se realicen conforme a los principios Constitucionales de promoción, respeto, protección y garantía de los derechos (CPEUM, 2025). Solo así se podrá transformar la escuela en un espacio seguro y libre de violencia, donde cada persona pueda ejercer plenamente sus derechos y desarrollarse con dignidad.

El marco legal que regula la protección contra la violencia escolar y la promoción de los derechos humanos en el ámbito educativo en México y específicamente en el Estado de Tamaulipas, está compuesto por una serie de leyes, normas y tratados internacionales que establecen obligaciones para las autoridades, instituciones y la sociedad en general.

Tratados y Compromisos Internacionales

México es parte de diversos tratados internacionales que protegen los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, que tienen un impacto directo en el combate a la violencia escolar, entre estos, destacan la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), ratificada en el año de 1990, que en su artículo 19 establece el derecho a la protección contra toda forma de violencia y maltrato (p.16).

Otros instrumentos internacionales fundamentales son el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer “Convención de Belem Do Pará” (1994), que refuerzan el marco para la protección de derechos en todos los espacios, incluido el escolar, en este último podemos encontrar que desde el preámbulo afirma que la violencia contra la mujer trasciende todos los sectores de la sociedad independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad o religión y afecta negativamente sus propias bases (p.1).

Legislación Nacional

A nivel federal, se cuenta con la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2014) esta normativa es el principal instrumento legal que garantiza la protección integral de la infancia y adolescencia, estableciendo en el artículo 6 que todas las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una vida libre de violencia, a la educación, entre otros (p.6), y a que se respeten sus derechos en todos los ámbitos, incluido el escolar, por lo tanto, obliga a las

autoridades a implementar políticas públicas para prevenir, atender, sancionar y erradicar la violencia contra este grupo.

La Ley General de Educación (2019), también reconoce el derecho de todos a una educación libre de violencia y discriminación, establece que las autoridades educativas deben promover ambientes escolares seguros y saludables. En esta ley se incluye la obligación de implementar mecanismos para prevenir y atender la violencia escolar, así como programas de promoción de la cultura de la paz y el respeto a los derechos humanos, congruente a las funciones de la Nueva Escuela Mexicana (p.6).

Además, existen normas y protocolos específicos como los Protocolos de Prevención y Atención de las Violencias en la Escuela desarrollado por la Secretaría de Educación Pública (2023), donde se establece procedimientos claros para la prevención, identificación, atención, sanción y seguimiento de casos de violencia escolar, en su contenido se puede visualizar los siguientes: Protocolo de Prevención (Nivel Primario): Evitar y el Protocolo de Atención (Nivel Secundario).

Legislación Estatal

En Tamaulipas, la legislación local ha incorporado estos principios y normativas nacionales, incluyendo la Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tamaulipas (2015), que refleja los compromisos y establece obligaciones específicas para las autoridades estatales en materia de prevención y atención de la violencia.

El Estado cuenta además con la Comisión de Derechos Humanos de Tamaulipas, conforme a la Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas (1993) es un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, que tiene por objeto esencial la protección, observancia, promoción, estudio y difusión de los derechos humanos previstos por el orden jurídico mexicano (p.2), incluyendo la atención a quejas relacionadas con violencia escolar.

Este marco legal configura un sistema normativo que obliga a las autoridades a garantizar un entorno escolar libre de violencia, que respete y garantice los derechos humanos de todos los estudiantes.

La violencia escolar debe atenderse de forma integral, articulando acciones preventivas, de atención y sanción desde un enfoque de derechos humanos. A continuación, se describen las acciones prioritarias que deberían implementarse para garantizar una efectiva protección y promoción de los derechos en el entorno escolar.

Prevención Integral

Prevenir la violencia escolar es la base para garantizar un ambiente seguro y respetuoso. Para ello, es necesario implementar programas educativos que promuevan la cultura de paz, la

resolución pacífica de conflictos, y el respeto a la diversidad y los derechos humanos. Estas acciones incluyen la capacitación continua a docentes, personal administrativo, y alumnado sobre derechos humanos y habilidades socioemocionales, fortaleciendo la empatía, la comunicación efectiva y la tolerancia.

Mecanismos de Denuncia y Atención

Contar con protocolos claros y accesibles para la denuncia de actos de violencia es indispensable para garantizar el derecho de las víctimas a la protección y acceso a la justicia, estos mecanismos deben garantizar la confidencialidad, protección contra represalias y seguimiento oportuno a las quejas. Además, se requiere ofrecer atención psicológica, legal y social inmediata a las víctimas y, cuando sea necesario, a los agresores para su rehabilitación.

Sanción y Responsabilidad

Las autoridades educativas deben tener la capacidad y obligación de investigar y sancionar de manera justa y transparente cualquier acto de violencia escolar. La sanción debe ser coherente con el principio de proporcionalidad y buscar la reparación integral del daño a la víctima.

Promoción y Difusión de los Derechos Humanos

Incorporar la educación en derechos humanos en el currículo escolar y en la formación docente es una acción prioritaria para cambiar las culturas y prácticas que normalizan la violencia. La sensibilización permanente en torno a los derechos humanos permitirá fortalecer una comunidad educativa consciente, que reconozca la importancia de un ambiente escolar inclusivo, respetuoso y libre de violencia.

Coordinación Interinstitucional

La atención efectiva de la violencia escolar requiere la colaboración estrecha entre autoridades educativas, organismos de derechos humanos, servicios de salud mental, instituciones de justicia y la comunidad, en Tamaulipas, fortalecer esta coordinación es clave para asegurar respuestas integrales y oportunas que protejan los derechos de las personas involucradas.

Análisis de Quejas presentadas ante la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas

La Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas desempeña un papel fundamental en la protección de los derechos humanos en el contexto escolar, recibiendo y atendiendo quejas relacionadas con violencia escolar. Un análisis de los casos presentados ante la COD-HET revela que la mayoría de las quejas se refieren a violencia física, verbal y psicológica.

A continuación, se presenta la información de algunas de las recomendaciones emitidas en el año 2024:

Tabla 1.
Recomendaciones

Autoridad Destinataria	Motivo	Recomendaciones	Estado
Instituto del Deporte del Estado de Tamaulipas	Violación a los derechos de las menores a que se proteja su integridad y violación a los derechos del niño.	Realizar acciones necesarias e inscripción en el Registro Estatal de Víctimas. Adoptar las acciones necesarias para que se garantice el adecuado desarrollo físico y emocional de los deportistas. Implementación de un Protocolo de atención para atender casos de acoso y abuso sexual a los usuarios y personal del Instituto del Deporte. Cursos de capacitación que aborden los temas: Aspectos Básicos de los Derechos Humanos; Derechos Humanos de las Niñas, Niños y Adolescentes, así como Principio del Interés Superior de la Niñez; Violencia emocional y Sexual; Ética y Servicio Público; Derecho a la Integridad y Seguridad Personal y Derecho Humano a la Igualdad y al Trato Digno, así como Perspectiva de Género y de las Infancias.	Aceptada con pruebas de cumplimiento parcial.

Autoridad Destinataria	Motivo	Recomendaciones	Estado
Secretaría de Educación en Tamaulipas	Violaciones al interés superior de niñas, niños y adolescentes; violación al derecho de protección e integridad personal de la niñez; violación al derecho a una vida libre de violencia y a proceder con perspectiva de género.	Reconocimiento a la menor agraviada como víctima directa por las violaciones a derechos humanos cometidas en su perjuicio, a efecto de que se realicen las acciones necesarias y se proceda a su inscripción en el Registro Estatal de Víctimas. Inicio del procedimiento de responsabilidad administrativa y se resuelva conforme a derecho corresponda por las faltas cometidas por los servidores públicos implicados señalados en la resolución. Cursos de capacitación dentro de los cuales se aborden los temas: Aspectos Básicos de los Derechos Humanos; Derechos Humanos de los Niñas, Niños y Adolescentes y el Principio del Interés Superior de la Niñez; Violencia Emocional y Sexual; Ética y Servicio Público, así como Perspectiva de Género y de las Infancias. inicie el expediente administrativo-laboral ante la Dirección Jurídica de la Secretaría de Educación, en contra de los servidores públicos implicados por las irregularidades precisadas en los hechos y observaciones de la Recomendación.	Aceptada con pruebas de cumplimiento parcial.
Secretaría de Educación en el Estado de Tamaulipas	Violación a los derechos del niño (legalidad y seguridad jurídica, así como al libre desarrollo de la personalidad).	Realizar las acciones necesarias y se proceda a su inscripción en el Registro Estatal de Víctimas. A fin de contribuir a la formación cultural, artística o recreativa del menor, se le brinden los apoyos correspondientes. Girar instrucciones a la docente para que, en lo sucesivo, se eviten acciones similares. Haciéndolo extensivo al personal que labore en dicho plantel educativo, así mismo, se impidan actos de represalias en contra del alumno. Cursos de capacitación en los temas: Aspectos Básicos de los Derechos Humanos; Derechos a la Seguridad Jurídica y Legalidad, Derechos Humanos de las Niñas, Niños y Adolescentes; Ética y Servicio Público; Derecho a la Integridad y Seguridad Personal y Derecho Humano a la Igualdad y al Trato Digno.	En tiempo de ser contestada

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos del 1er Informe Anual de la CODHET (2024).

Las quejas presentadas han contribuido a visibilizar el tema y presionar por cambios normativos y de política pública. Sin embargo, para maximizar su impacto es necesario forta-

lecer los mecanismos de monitoreo y evaluación, y garantizar que las sanciones y reparaciones se materialicen en favor de las víctimas.

CONCLUSIONES

La violencia escolar constituye una grave vulneración a los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes, afectando su integridad, seguridad y derecho a la educación. Desde una perspectiva de derechos humanos, la violencia en el entorno escolar no puede ser vista como un fenómeno aislado ni como una “mala conducta” común, sino como un problema estructural que demanda una respuesta integral, coordinada y basada en la legalidad.

El marco legal nacional e internacional brinda una sólida base para la protección de los derechos de la infancia en el contexto escolar, y el Estado de Tamaulipas cuenta con la normativa y organismos dedicados a esta tarea. Sin embargo, existen brechas en la implementación efectiva de estas normas que requieren atención urgente. Las acciones prioritarias para atender la violencia escolar deben centrarse en la prevención mediante la promoción y educación en derechos humanos, en mecanismos accesibles, efectivos para la denuncia, atención, en la sanción justa, transparente de los responsables, y en la reparación integral a las víctimas.

El análisis de las quejas presentadas ante la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas evidencia la realidad persistente de la violencia escolar y la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para responder adecuadamente.

Finalmente, se concluye que garantizar una educación libre de violencia es una responsabilidad colectiva que debe involucrar a las autoridades, escuelas, familias y la sociedad en general, con el firme compromiso de respetar y proteger la dignidad y los derechos de todas las personas en el entorno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara de Diputados LXVI Legislatura. (2025). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados LXVI Legislatura. (2014). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Cámara de Diputados LXVI Legislatura. (2019). *Ley General de Educación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas. (2024). *1er Informe Anual*. <http://codhet.org.mx/informe-anual-2024/>
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2013). *Di No a la Violencia Escolar. Guía para Estudiantes. Campaña Nacional para Abatir y Eliminar la Violencia Escolar*. http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/triptico_GuiaEstudiantes.pdf

- Congreso del Estado de Tamaulipas, 66 Legislatura. (1993). *Ley de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas*. <https://www.congresotamaulipas.gob.mx/Parlamentario/Archivos/Leyes/Ley%20de%20la%20Comision%20de%20Derechos%20Humanos%203-06-25.pdf>
- Congreso del Estado de Tamaulipas, 66 Legislatura. (2015). *Ley de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Tamaulipas*. <https://www.congresotamaulipas.gob.mx/LegislacionEstatal/LegislacionVigente/VerLey.asp?IdLey=263>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (1979). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Organización de las Naciones Unidas. (2025). *Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>
- Organización de los Estados Americanos. (1994). Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia Contra la Mujer “Convención de Belem Do Para”. <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Protocolos de Prevención y Atención de las Violencias en la Escuela*. https://www.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/CAJ/archivos-2023/Protocolos_de_Prevencion_y_Atencion_de_las_Violencias_en_la_Escuela.pdf

LA IMPORTANCIA DE LA ÉTICA EN DERECHOS HUMANOS

Clave del trabajo: V-174

María Taide Garza Guerra

Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tam., México.

mtgarza@docentest.uat.edu.mx

Perla Janeth Charles Gómez

Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tam., México.

perlacharles82@gmail.com

Martha Cecilia Manzano Ortiz

Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas, Ciudad Victoria, Tam., México.

mmanzano@docentes.uat.edu.mx

RESUMEN

La importancia de la ética en la educación de los Derechos Humanos exige emplear técnicas que favorezcan el desarrollo del juicio moral, autónomo y por otra parte la aplicación encaminada a tomar acciones apegadas a los valores, que no generen juicios o actitudes subjetivas. Por lo anterior, atendiendo las recomendaciones de los Organismos Nacionales e Internacionales como: la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO; la Carta Universitaria, Compromiso por los Derechos Humanos; la Agenda SEP-ANUIES y la Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México, donde establecen que las Instituciones de Educación Superior deben incorporar de manera transversal los contenidos de Derechos Humanos en planes y programas de estudio, tomando en cuenta como marco de referencia los Principios Constitucionales y las Recomendaciones de carácter Internacional sobre Educación. El presente estudio se realizó con metodología cualitativa, tipo de estudio: descriptivo -exploratorio, con un diseño de investigación transversal. La investigación demuestra que es importante reforzar la formación de profesionistas y el desarrollo de competencias de los estudiantes con la incorporación de temas para la formación ciudadana y la Responsabilidad Social, donde se refiere una educación humanista, sustentada en principios, valores y capacidades tomando en consideración la ética para promover prácticas inclusivas, respetuosas y críticas.

PALABRAS CLAVE:

Ética, Derechos Humanos y Educación

ABSTRACT

The importance of ethics in human rights education requires the use of techniques that foster the development of autonomous moral judgment and, on the other hand, the application of values-based actions that do not generate subjective judgments or attitudes. Therefore, in accordance with the recommendations of national and international organizations such as the UNESCO World Declaration on Higher Education; the University Charter, Commitment to Human Rights; the SEP-ANUIES Agenda; and the ANUIES Proposal for Renewing Higher Education in Mexico, which establish that higher education institutions must incorporate human rights content across the board into curricula and programs, taking into account the Constitutional Principles and International Recommendations on Education as a framework of reference. This study was conducted using qualitative methodology, using a descriptiveexploratory study type, with a cross-sectional research design. Research shows that it is important to strengthen professional training and student competency development by incorporating topics related to citizenship education and social responsibility, which refers to a humanistic education based on principles, values, and skills, taking ethics into consideration to promote inclusive, respectful, and critical practices.

KEYWORDS:

Ethics, Human Rights, and Education

INTRODUCCIÓN

La ética y los derechos humanos son pilares fundamentales en la construcción de sociedades justas y equitativas. En el contexto educativo, su integración no solo promueve el respeto y la dignidad humana, sino que también fomenta una ciudadanía activa y comprometida. Esta ponencia explora la relevancia de la ética en la educación de los derechos humanos, analizando su impacto en la formación de valores, el desarrollo del pensamiento crítico y la consolidación de una cultura de paz.

La educación en Derechos Humanos se posiciona como un elemento esencial para la formación integral de las personas, principalmente en las Instituciones de Educación Superior (IES). La ética, entendida como el conjunto de principios y valores que guían el comportamiento humano, adquiere un papel crucial en este proceso educativo, ya que beneficia el de-

sarrollo de un juicio moral autónomo y responsable. Esto implica que los estudiantes no solo comprendan los Derechos Humanos desde un marco teórico, sino que sean capaces de aplicar esos conocimientos en acciones concretas basadas en la ética profesional, valores, evitando juicios subjetivos o prejuicios que puedan afectar la convivencia democrática (Vargas, 2004).

Las recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO destacan la necesidad de transversalizar los contenidos relativos a Derechos Humanos en los planes de estudio, con un enfoque ético que promueva la inclusión, el respeto y la valoración de la diversidad cultural y social. En este sentido, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI establece que la educación debe contribuir a la formación de ciudadanos críticos, comprometidos con la justicia social y la dignidad humana (UNESCO, 2020).

La ética, entonces, no solo es un complemento sino una base para el fortalecimiento de una educación humanista y transformadora. En el ámbito nacional, instituciones como la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior (ANUIES) han enfatizado la urgencia de incorporar contenidos de Derechos Humanos de manera transversal en la educación superior, tomando en cuenta tanto los principios constitucionales como las recomendaciones internacionales.

Este enfoque busca formar profesionistas con competencias éticas y sociales que respondan a las demandas actuales de la sociedad mexicana, promoviendo prácticas responsables y respetuosas (SEP-ANUIES, 2022).

El desarrollo del juicio moral autónomo en los estudiantes no solo depende de la transmisión de conocimientos, sino de la aplicación de técnicas pedagógicas que estimulen la reflexión crítica, el análisis ético y la toma de decisiones fundamentadas en valores universales. Dichas técnicas son vitales para evitar la reproducción de actitudes subjetivas o prejuicios que atenten contra el respeto a los Derechos Humanos, generando un ambiente educativo inclusivo y plural (Martínez, Torres & Sánchez, 2023). Además, la ética en la educación permite fortalecer la responsabilidad social de los futuros profesionistas, preparándolos para enfrentar retos con una perspectiva humanista y ética.

Este estudio, realizado bajo un enfoque cualitativo, descriptivo-exploratorio, evidencia la importancia de implementar estrategias que refuercen la formación ética y ciudadana en los estudiantes universitarios. Los resultados apuntan a la necesidad de una educación que integre principios, valores y competencias orientadas a la inclusión y al respeto, aspectos indispensables para la construcción de sociedades más justas y equitativas, de esta manera la educación en Derechos Humanos se configura como un eje importante para la formación de profesionales comprometidos con la transformación social.

Es de considerarse que las instituciones de Educación Superior asuman su responsabilidad en la incorporación transversal de la ética y los Derechos Humanos en su oferta académica, contribuyendo al desarrollo integral de sus estudiantes. Este avance, podría sugerir la

adecuación a los contenidos de las materias y la adopción de metodologías pedagógicas que promuevan prácticas críticas y reflexivas, capaces de transformar actitudes y comportamientos en beneficio de una convivencia democrática y respetuosa de los derechos fundamentales (Mora, 2023).

Importancia de la ética en la educación de los Derechos Humanos

La ética puede definirse como el estudio de los principios morales que guían el comportamiento humano, por su parte Aguayo y Marchant (2021) plantean que la formación ética en las universidades no debe limitarse a enfoques teóricos o metodológicos fragmentados, sino que debe integrarse de manera transversal en el desarrollo de competencias, fomentando en los estudiantes una ética profesional que los vincule con su realidad social y los impulse a ejercer una ciudadanía activa y responsable.

Por otra parte, en el ámbito educativo, la ética se manifiesta en la práctica docente, en el currículo y en las relaciones interpersonales, en el ámbito estudiantil cuando adquieren una formación ética, les permite desarrollarse con empatía hacia las necesidades sociales y poder atender de manera congruente las necesidades en el mercado laboral (Gaete & González, 2024).

En este sentido, la educación superior tiene la capacidad de transformarse en una poderosa herramienta para la promoción y protección de los derechos humanos, si las instituciones adoptan un enfoque basado en dichos derechos (Tibbitts, 2023), por lo anterior, los Derechos Humanos tienen un peso importante en la formación profesional integral de estudiantes, en la práctica docente, la comunidad educativa y el seguimiento por parte de los padres de familia.

En suma, los Derechos Humanos representan un conjunto de normas universales que garantizan la dignidad de todas las personas (ONU, 2025). La intersección entre ética y derechos humanos en la educación permite formar individuos conscientes de sus deberes y derechos, capaces de actuar con responsabilidad y empatía.

La enseñanza de los derechos humanos requiere una base ética sólida que permita comprender su valor intrínseco. La ética proporciona el marco necesario para interpretar y aplicar los derechos humanos en contextos diversos. Además, promueve la reflexión sobre dilemas morales, la justicia social y la equidad (Vargas, 2004). En las aulas, la ética se traduce en prácticas pedagógicas inclusivas, en el respeto por la diversidad y en la promoción del diálogo. La educación ética fortalece la capacidad de los estudiantes para identificar situaciones de injusticia y actuar en consecuencia.

Las investigaciones relacionadas con el papel que la ética desempeña en la educación de los Derechos Humanos al facilitar el desarrollo del juicio moral autónomo en los estudiantes, es decir, la capacidad para discernir y actuar conforme a principios y valores universales que respeten la dignidad humana, además contribuyen a generar trabajo en conjunto y no de manera individual (Lagos, Keupuchur & Ramírez, 2021).

Este desarrollo moral es fundamental para que los próximos profesionistas sean capaces de aplicarlos en su vida profesional y social, lo que se refleja en mayor conciencia en lo bueno y lo malo, reconocer los valores que poseen como personas e identificar el código de reglas, normas y estructuras que rigen el comportamiento, promoviendo acciones coherentes, inclusivas y respetuosas (Vargas, 2004). Desde esta perspectiva, la ética, evita la subjetividad y los prejuicios en la interpretación y práctica de los Derechos Humanos, fomentando en su lugar actitudes críticas y reflexivas (Martínez, et al., 2023).

Por lo anterior, la educación ética contribuye a formar ciudadanos responsables que actúan con compromiso social y respeto a la diversidad. Este objetivo se alinea con la visión de una educación humanista que permite dar prioridad a los valores y principios éticos para la construcción de sociedades justas y equitativas (Bolívar, 2005). En las Instituciones de Educación Superior, se sugiere integrar la ética en el currículo, como un eje transversal, propiciando espacios de reflexión y diálogo que favorezcan la internalización de los valores relacionados con los Derechos Humanos (Mora, 2022).

Como ejemplo se observa que el Plan de Desarrollo Institucional 2024-2028 de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) “La UAT se Transforma” incorpora la ética como un componente fundamental en la formación integral de sus estudiantes y en el desarrollo institucional. En la sección dedicada a los valores institucionales, el documento destaca la importancia de la ética como pilar para la actuación responsable, honesta y profesional de toda la comunidad universitaria (UAT, 2024, p. 18).

Asimismo, la ética se integra en los ejes estratégicos relacionados con la formación académica y la responsabilidad social, donde se establece la necesidad de promover en los estudiantes competencias éticas y ciudadanos críticos capaces de contribuir al bienestar social y al respeto irrestricto de los Derechos Humanos (UAT, 2024, p. 45). El PDI enfatiza que la formación ética no debe limitarse a la teoría, sino que debe traducirse en prácticas concretas dentro del entorno universitario y en la interacción con la sociedad.

La promoción de actitudes inclusivas, respetuosas y críticas es un objetivo central en la educación en Derechos Humanos sustentada en la ética. Estas actitudes permiten que los estudiantes reconozcan la diversidad como un valor y practiquen el respeto hacia todas las personas, independientemente de sus diferencias de género, raza, cultura o condición social (Sánchez & Gutiérrez, 2021).

La ética en la educación de los derechos humanos se aplica en múltiples dimensiones. En primer lugar, en la formación del carácter de los estudiantes, promoviendo valores como la empatía, la justicia y la solidaridad. En segundo lugar, en la práctica docente, donde se exige una conducta ética que respete la dignidad de los alumnos y fomente un ambiente inclusivo. Finalmente, en el currículo educativo, que debe incorporar contenidos relacionados con los derechos humanos y su defensa.

El libro de Vilca y Caira (2024) propone estrategias pedagógicas innovadoras para integrar los derechos humanos en todos los niveles educativos, destacando la importancia de una educación participativa y contextualizada. Estas estrategias incluyen el uso de estudios de caso, debates éticos y proyectos comunitarios que vinculan el aprendizaje con la realidad social.

En este marco, la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) ha institucionalizado estos principios éticos a través de su “Código de Ética y Conducta” (2023), que establece los valores y normas que regulan el comportamiento de toda la comunidad universitaria. Este código promueve la integridad, el respeto, la equidad y la responsabilidad social, fomentando un ambiente académico inclusivo y respetuoso de los Derechos Humanos.

La UAT enfatiza la importancia de actuar con honestidad y justicia, y de mantener una conducta profesional y ética en todas las actividades educativas y sociales. De esta manera, la universidad contribuye a la formación de profesionistas comprometidos con la convivencia democrática y el respeto a la diversidad, pilares fundamentales para el ejercicio responsable de los Derechos Humanos.

Respecto al desarrollo del juicio moral autónomo constituye un aspecto fundamental en la formación ética de los estudiantes en el marco de la educación en Derechos Humanos. Este juicio moral implica la capacidad de reflexionar críticamente sobre problemas éticos, discernir entre diferentes opciones de acción y tomar decisiones fundamentadas en principios universales y en el respeto a la dignidad humana, sin depender exclusivamente de normas externas o dogmas (Kohlberg, 2020).

La autonomía moral favorece que los estudiantes asuman la responsabilidad de sus actos, promoviendo la coherencia entre el conocimiento teórico y la práctica ética, así lo refieren Verdugo y Díaz (2021), el juicio moral autónomo es clave para formar profesionistas capaces de enfrentar dilemas éticos en contextos complejos y diversos, fortaleciendo su compromiso con la justicia social y los Derechos Humanos.

La ética en la educación de los Derechos Humanos exige que los valores se apliquen de manera objetiva, evitando juicios subjetivos que puedan derivar en discriminación o exclusión. Esto significa que las acciones deben guiarse por principios éticos universales y no por prejuicios personales o sociales (Ramírez & Salazar, 2022). La educación debe promover en los estudiantes la capacidad para analizar críticamente las situaciones, identificar sesgos y adoptar posturas fundamentadas en el respeto y la equidad. Así, la aplicación práctica de los valores éticos contribuye a generar ambientes educativos y sociales inclusivos y justos, donde se reconozcan y respeten las diferencias culturales, sociales y personales (Molina & Pérez, 2023).

Otro aspecto importante sobre la ética es la promoción de actitudes inclusivas, respetuosas y críticas como un objetivo central en la educación en Derechos Humanos. Estas actitudes permiten que los estudiantes reconozcan la diversidad como un valor y practiquen

el respeto hacia todas las personas, independientemente de sus diferencias de género, raza, cultura o condición social (Lucio, Picón & Orna, 2024).

Recomendaciones internacionales y nacionales para la educación en Derechos Humanos

Diversos organismos internacionales y nacionales han establecido directrices para fortalecer la educación en Derechos Humanos con un enfoque ético y transversal. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI de la UNESCO (2020) subraya la responsabilidad de las Instituciones de Educación Superior en formar profesionales con valores democráticos, respeto por los Derechos Humanos y capacidad crítica para promover la justicia social. Esta declaración resalta que la ética debe ser una dimensión fundamental en los planes y programas de estudio, facilitando la formación integral de los estudiantes.

A nivel nacional, la Agenda SEP-ANUIES (2022) y la Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México establecen que las IES deben incorporar de manera transversal los contenidos de Derechos Humanos, tomando como marco de referencia los principios constitucionales y las recomendaciones internacionales. Estas políticas educativas buscan garantizar que los futuros profesionistas desarrollen competencias éticas y sociales que les permitan actuar con responsabilidad y respeto en su entorno profesional y ciudadano, así lo refieren Lagos, et al., (2021):

La transversalidad de la formación ética en la educación superior implica que los valores no se enseñen como un contenido aislado en una asignatura, sino que estén presentes en todo el proceso formativo. Esto requiere una integración de principios éticos en los diferentes espacios curriculares, así como en las prácticas docentes y en la cultura institucional, permitiendo formar profesionales conscientes de su responsabilidad social.

La transversalidad de estos contenidos implica que la ética y los Derechos Humanos no se aborden únicamente en asignaturas específicas, sino que formen parte de todas las áreas del conocimiento y actividades académicas. Este enfoque facilita la formación de un juicio moral autónomo y crítico, que se traduce en prácticas educativas inclusivas y respetuosas (SEP-ANUIES, 2022).

Diversas experiencias educativas han demostrado la eficacia de integrar la ética y los derechos humanos en el aula. Por ejemplo, programas escolares que promueven la resolución pacífica de conflictos, el respeto por la diversidad cultural y la participación democrática han tenido un impacto positivo en la formación de los estudiantes. En el ámbito universitario, asignaturas específicas sobre ética y derechos humanos han contribuido al desarrollo de una conciencia crítica y comprometida.

Además, crean mecanismos alternativos que pueden ser orientaciones emocionales e intelectuales para resolver diferencias, por ejemplo, Fernández & Tabares (2024) destacan que, en contextos de posconflicto, la educación en derechos humanos se convierte en un mecanis-

mo para la construcción de subjetividades de paz. Esto requiere una educación transformadora, integral y holística, orientada a los valores democráticos y la ciudadanía global.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas, estas recomendaciones han sido adoptadas mediante la actualización de planes de estudio que incluyen módulos de ética profesional y responsabilidad social, con el fin de fortalecer la formación ciudadana y la aplicación práctica de los Derechos Humanos (Universidad Autónoma de Tamaulipas, 2023).

Otra buena práctica para la enseñanza de los Derechos Humanos, se menciona en el Libro Modelo de enseñanza de los Derechos Humanos congruente a la Ley General de Educación Superior, donde se propone una asignatura con el nombre de Introducción al Estudio de los Derechos Humanos con la finalidad de contribuir en formar profesionistas y ciudadanos capaces de reconocer, analizar, medir y mejorar los impactos sociales y ambientales que se desprenden de la vida cotidiana y el quehacer profesional en forma colaborativa y creativa, manteniéndose a la vanguardia en la Defensa y Protección de los Derechos Humanos (Garza, 2025). En esta unidad de enseñanza aprendizaje e Impartición de cátedra, se elaboraron 5 unidades de los cuales los temas centrales se enlistan a continuación: 1. Conciencia Humanista, 2. Derechos Humanos 3. Derechos Universitarios, 4 Código de Ética y conducta, 5. Responsabilidad Social Universitaria.

De esta manera se propone un modelo para implementar la cátedra en Derechos Humanos y Ética en la formación superior que privilegia el conocimiento, exploración y aplicación para generar aprendizaje.

CONCLUSIONES

A pesar de los avances, la implementación de una educación ética en derechos humanos enfrenta diversos desafíos. Entre ellos, la falta de formación docente, la resistencia institucional y la escasa inclusión de estos temas en los planes de estudio. No obstante, también existen oportunidades, como el creciente interés por la educación en valores, el desarrollo de políticas públicas inclusivas y el acceso a recursos pedagógicos innovadores.

Es fundamental que los sistemas educativos adopten un enfoque ético en la enseñanza de los derechos humanos, que promueva la reflexión crítica, el diálogo intercultural y el compromiso social. Esto permitirá formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos del mundo contemporáneo con responsabilidad y solidaridad.

La ética en la educación de los derechos humanos es una herramienta poderosa para la transformación social. Al integrar principios éticos en la formación educativa, se fortalece el respeto por la dignidad humana, la justicia y la equidad. Esta ponencia ha mostrado cómo la ética puede enriquecer la educación en derechos humanos, proponiendo enfoques pedagógicos que promuevan una ciudadanía activa y comprometida.

Es necesario continuar investigando y desarrollando prácticas educativas que integren la ética y los derechos humanos, adaptadas a los contextos locales y globales. Solo así será posible construir sociedades más humanas, inclusivas y democráticas.

REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93–123. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002406.pdf>
- Fernández, E., & Tabares, A. (2024). La educación en derechos humanos en la escuela. Una revisión sistemática al contexto latinoamericano. *Ánfora*, 31(56), 145–177. <https://www.redalyc.org/journal/3578/357876075007/html/>
- Garza, M. (2025). Modelo de Enseñanza de los Derechos Humanos congruente a la Ley General de Educación Superior. *Tirant Humanidades*, P. 193 – 201.
- Gaete-Quezada, R., & González-Cornejo, A. (2024). Formación ética y educación superior: Perspectivas estudiantiles y docentes del campo de la gestión y administración. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 23(53), 66–86. <https://doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2257>
- Kohlberg, L. (2020). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice* (Reedición). Harper & Row.
- Lagos-Vargas, R., Keupuchur-Natalini, C., & Ramírez-Durán, M. (2021). *Formación ética como objetivo transversal de la escuela*. *Revista CS*, (34), 189–210. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4225>. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476370253008>
- Lucio Ramos, Y. J., Picón Nieto, A. F., & Orna Egas, E. S. (2024). *Educación especial a nivel universitario: una mirada crítica a la inclusión en el sistema educativo superior*. *Código Científico Revista De Investigación*, 5(1), 981–1008. <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v5/n1/413>
- Martínez, L., Torres, C., & Sánchez, V. (2023). *Técnicas pedagógicas para el desarrollo del juicio moral en estudiantes universitarios*. *Revista Latinoamericana de Pedagogía*, 39(1), 78–94. <https://doi.org/10.4321/rlp.2023.39.178>
- Molina, S., & Pérez, A. (2023). Aplicación práctica de valores en la educación: hacia una ética objetiva y justa. *Educación y Sociedad*, 45(2), 89–105. <https://doi.org/10.15446/eys.v45n2.10567>
- Mora-Amezcu, H. M. (2023). La importancia de la ética y los derechos humanos en la educación. *Pedagogía y Sociedad*, 25(64), 40–64. <https://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/1510>

- Ramírez, J., & Salazar, E. (2022). Evitando la subjetividad en la práctica ética: un enfoque desde la educación en Derechos Humanos. *Revista Iberoamericana de Ética*, 15(3), 57–73. <https://doi.org/10.1016/rie.2022.03.005>
- SEP-ANUIES. (2022). *Agenda para la incorporación de los Derechos Humanos en la educación superior en México*. Secretaría de Educación Pública / Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Tibbitts, F. (2023). Human rights-based handbook for higher education. <https://rwi.lu.se/wp-content/uploads/2023/03/Handbook-Felisa-Tibbitts.pdf>
- UNESCO. (2020). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI: Visión y Acción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2023). *Código de ética y conducta*. <https://www.uat.edu.mx/CONT/DocPortada/CodigodeEticaYConducta.pdf>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2024). *Plan de desarrollo institucional 2024-2028*. <https://www.uat.edu.mx/Documents/PDI2024-2028-Digital.pdf>
- Vargas Cordero, Z. R. (2004). *Desarrollo moral, valores y ética; una investigación dentro del aula*. *Educación*, 28(2), 91–104. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44028206>
- Verdugo, M., & Díaz, C. (2021). *Juicio moral autónomo y formación ética en la educación superior*. *Revista de Pedagogía Crítica*, 12(2), 77–92. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002405.pdf>
- Vilca, L. E., & Caira, R. M. (2024). Educación en los derechos humanos. Biblioteca Ciencia Latina. <https://biblioteca.ciencialatina.org/educacion-en-los-derechoshumanos/>

LENGUA DE SEÑAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UN CAMINO HACIA LA INCLUSIÓN Y EL DESARROLLO COMUNICATIVO

Clave del trabajo: V_175

Itzel Mariana Canizales Carrillo¹
Blanca Margarita Villareal Soto²
Espericueta Medina Marta Nieves^{3*}
Lilia Sánchez Rivera⁴

^{1,2,3}Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo Coahuila de Zaragoza, México.

*correo electrónico: mnieves@uadec.edu.mx

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar la relación entre el Lenguaje de Señas Mexicano (LSM) y el desarrollo de habilidades de comunicación entre estudiantes de Educación Especial Normalista, se trabajó con una muestra de 58 estudiantes inscritos en el quinto y séptimo semestre a los que se les aplicó un instrumento de investigación constituido por 100 variables simples y 12 variables de caracterización. Los principales resultados muestran correlación significativa entre variables como expresión corporal, emociones, estrategias y productividad comunicativa, entre las conclusiones principales se encuentra que el Lenguaje de señas es un recurso valioso en la formación de docentes y la inclusión educativa.

ABSTRACT

The objective of this work is to analyze the relationship between Mexican Sign Language (LSM) and the development of communication skills among students of Special Education Normalista, we worked with a sample of 58 students enrolled in the fifth and sixth semester to whom a research instrument consisting of 100 simple variables and 12 characterization variables was applied. The main results show a significant correlation between variables such as body expression, emotions, strategies, and communicative productivity, among the main conclusions is that Sign Language is a valuable resource in teacher training and educational inclusion.

PALABRAS CLAVE:

Lengua de Señas 1, Inclusión 2, Habilidades Comunicativas 3, Educación Superior 4, Expresión Corporal 5.

KEYWORDS:

Sign Language 1, Inclusion 2, Communication Skills 3, Higher Education 4, Body Expression 5.

INTRODUCCIÓN

Hablar de lenguaje de señas es mucho más que pensar en un sistema alternativo de comunicación, implica entre otras cosas la construcción de vínculos, el desarrollo de la identidad de personas sordas y el acceso a formas de comunicación alternas. De ahí su importancia en el contexto universitario, además de su reconocimiento y uso que cobran especial relevancia porque permiten vislumbrar espacios educativos más inclusivos, en donde las diferencias relacionadas con el lenguaje no representan una barrera ni para el aprendizaje ni para la participación social. Dado lo anterior el valor teórico de este trabajo deriva de la revisión de diversas fuentes y la reflexión que se realiza sobre el papel del lenguaje de señas, la inclusión social y educativa.

En el contexto de la normatividad si bien se han tenido avances significativos en relación con al uso de la lengua de señas esta continúa siendo subutilizada o en la mayoría de los casos solo abordada superficialmente, lo que implica una limitante a su potencial uso como herramienta que pudiera favorecer la equidad y el reconocimiento cultural (Esteban y Ramallo, 2019). Dichos autores en el diagnóstico realizado mencionan la necesidad de revisar las practicas educativas vigentes y buscar procesos formativos que en verdad integren esta lengua como una herramienta epistémica y comunicativa.

En este mismo sentido Marzo Peña et al., (2022) mencionan que la lengua de señas es un derecho identitario de las personas sordas por lo que debe concebirse como su primer idioma y sustento lingüístico para el aprendizaje de la lectura y escritura. Es así como reconocemos la necesidad de garantizar su enseñanza desde una lógica de reconocimiento y no solamente desde la funcionalidad didáctica. El incorporarla como estructura de los procesos formativos no solo fortalecerá la autonomía de las personas sordas, sino que además reafirmará su cultura y legitimidad lingüística.

Autores como Higuera Aguirre et al., (2025) mencionan que el reducir la brecha comunicativa entre personas sordas y oyentes va a requerir iniciar la enseñanza del lenguaje de señas desde educación inicial, lo anterior se respalda en su estudio con una muestra de más de 1500 sujetos quienes mostraron una amplia aceptación social ante la anterior propuesta,

sobre todo si se sensibiliza sobre la importancia de establecer políticas públicas que garanticen la formación docente en esa área. Lo que muestra que la inclusión debe considerarse una acción anticipada y estructural desde los primeros años del sistema educativo lo que evitaría barreras futuras de comunicación.

En el mismo espíritu de responsabilidad social, Francisco-Cruz y Domínguez-Ayala (2025) subrayan la urgencia de generar conciencia sobre el valor de la lengua de señas mexicanas. Destacan que su aprendizaje, implementación e inclusión contribuyen significativamente al fortalecimiento de la educación básica y a la integración social de la población con discapacidad auditiva. Su análisis evidencia un desfase entre el reconocimiento discursivo del derecho a la comunicación y su implementación real, lo que reafirma la necesidad de transformar los modelos pedagógicos y de gestionar adecuadamente los recursos institucionales.

Así mismo cuando hablamos de formación docente en educación superior, Rangel Romero (2025) menciona que la curricula que forma maestros de educación especial debe incluir competencias o desarrollo de habilidades específicas relacionadas con la Lengua de Señas Mexicana. En su estudio realizado en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí en el que utilizó la plataforma de Moodle encontró que esta puede llenar vacíos formativos que se generan en modelos tradicionales, lo que invita a replantearnos el cómo se forman profesionales docentes desde enfoques transdisciplinarios y tecnológicos. El uso de tecnología educativa para la enseñanza de LSM no solo puede ampliar el acceso, sino además es una práctica que permitirá el reconocimiento de saberes corporales, gestuales y culturales dentro de la educación formal.

Rangel Romero (2023) en un estudio cualitativo realizado, relacionado con el programa nacional de formación LSM en escuelas normales muestra la existencia de limitaciones estructurales relacionados con la organización curricular y el desempeño esperado. Lo anterior muestra discrepancia en el sistema educativo entre la normatividad inclusiva y lo que sucede en la realidad. Por lo que es evidente que la propuesta de integrar el LSM a la formación docente responde a principios de accesibilidad, pero el que se implemente y refleje en los marcos curriculares a través de modelos pedagógicos adecuados no se ve reflejado. Por lo que plantear que la formación de profesorado debe ser desde una práctica situada, en donde las experiencias y necesidades de la comunidad sorda estén presentes es ineludible, lo anterior de darse reflejara un enfoque de inclusión real tanto de las instituciones como de la sociedad con un enfoque de justicia, corresponsabilidad y reconocimiento mutuo.

Como se mencionó con anterioridad este estudio se enfoca en el análisis del uso de lenguaje de señas y el desarrollo de competencias y habilidades en estudiantes de la Escuela Normal Regional. Es importante no perder de vista la perspectiva inclusiva desde donde se aborda el presente trabajo que busca entre otras cosas visibilizar la necesidad de formación docente

en base al LSM y el reconocimiento de la comunidad sorda como agentes de transformación educativa.

Meléndez-Labrador (2022) por su parte menciona que la lengua de señas debe ser considerada un derecho lingüístico que debe ser preservado para garantizar la participación ciudadana y educativa de las personas con discapacidad auditiva. En este mismo sentido Dorian Navarra (2021) hace hincapié en que la lengua posee una estructura dinámica y un sistema de signos que evoluciona constantemente, lo que hace posible una comunicación rica en matices.

Metodológicamente el diseño de esta investigación está compuesto por un instrumento validado que utiliza una escala de 0 a 10 donde cero es la ausencia de atributo y 10 su máxima presencia. Se estructura en dos variables complejas de lenguaje de señas y habilidades comunicativas lo que permite una mayor explicación del fenómeno de estudio.

Se utilizó el programa estadístico de ESTATISTIC para el análisis de resultados en donde las habilidades comunicativas se entienden como el crear vínculos y compartir ideas este eje como en su momento menciona Penas (2022) son importante tomar en cuenta diferentes aspectos como la confianza y el reconocimiento de uno mismo para lograr una comunicación efectiva especialmente cuando nos referimos a contextos de diversidad sensorial. En esta perspectiva la presente investigación trata de analizar y entender la percepción y el empleo del lenguaje de señas como herramienta pedagógica por parte del estudiantado de educación especial y su impacto en la interacción social.

Así mismo es importante mencionar que este estudio está constituido por diferentes capítulos que van desde el aspecto teórico, diseño metodológico, análisis estadístico, conclusiones y discusión cuya finalidad es principalmente proporcionar un panorama holístico, situado y comprometido con la práctica educativa transformadora, buscando además abrir nuevos horizontes que integren LSM como contenido en la malla curricular y en las políticas institucionales.

METODOLOGÍA

La metodología empleada es con enfoque correlacional y descriptivo, cuyo objetivo principal es visibilizar la relación entre el LSM y las habilidades comunicativas en estudiantes normalistas de educación especial, lo que permitirá identificar relaciones entre variables y explicar el fenómeno de estudio.

Se trabajó con una muestra conformada por 58 estudiantes de la Escuela Normal Regional, seleccionados mediante muestreo no probabilístico de tipo intencional. Las y los participantes cursan el quinto y séptimo semestre de licenciatura, con edades comprendidas entre 20 y 28 años. La mayoría se identificó como mujeres, y se observó una disposición activa y formal para participar en el estudio: todas las personas encuestadas portaban su uniforme institucional completo y contaban con los materiales necesarios para el trabajo académico.

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento tipo encuesta en formato digital, integrado por 31 variables cuantitativas agrupadas en torno a los ejes de análisis “lenguaje de señas” y “habilidades comunicativas”. Además, se incluyeron 3 variables de caracterización destinadas a captar información básica sobre edad, sexo y semestre cursado. El instrumento fue validado mediante una prueba piloto, aplicada a una muestra distinta con características similares, lo que permitió revisar su estructura, confiabilidad y pertinencia contextual.

El análisis estadístico se realizó con apoyo de software especializado, empleando los siguientes procedimientos:

- **Frecuencia y porcentaje:** para identificar la distribución general de las respuestas y caracterizar los patrones predominantes.
- **Caracterización:** para delinear perfiles comunicativos de las y los estudiantes en relación con el uso de la LSM.
- **Correlacional:** a través de pruebas de correlación bivariada, se establecieron relaciones significativas entre las variables estudiadas, permitiendo contrastar hipótesis derivadas de los objetivos específicos.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este apartado presenta los hallazgos obtenidos sobre el vínculo entre la lengua de señas y el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de la Escuela Normal Regional. A partir del análisis de 58 participantes, se describen los principales comportamientos estadísticos y correlaciones que evidencian cómo esta herramienta lingüística contribuye activamente a la inclusión y a la construcción de vínculos sociales en la educación superior.

1. Frecuencias y porcentajes: caracterización inicial de la muestra

Tabla 1.
 Distribución de género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	57	98%
Masculino	1	2%
Total	58	100%

Fuente: Elaboración propia

La muestra está compuesta predominantemente por mujeres, lo cual configura un escenario interesante para comprender las percepciones comunicativas desde una perspectiva de género.

Esta proporción será considerada en los análisis correlacionales, ya que las trayectorias formativas pueden estar influenciadas por la participación de mujeres en la educación especial.

2. Caracterización de la respuesta comunicativa

Los datos muestran que la escala empleada (0 a 10) fue comprendida y utilizada con regularidad, lo que favoreció una lectura confiable de los resultados. Los siguientes elementos destacan:

Que la alta confiabilidad estadística ($Z > 1.96$): lo que permite extrapolar los resultados a poblaciones similares. Medias altas en la mayoría de las variables (7–10): lo que indica una fuerte valoración del papel de la lengua de señas en la mejora de la comunicación interpersonal. Coeficiente de variación bajo ($CV < 51\%$): esto revela homogeneidad en las percepciones, lo que sugiere que existe consenso en torno a la utilidad del lenguaje no verbal como vehículo comunicativo, así mismo la media de medias ($LI=5.89$, $LS=10$): confirma que los resultados están dentro de los límites de normalidad esperados en intervenciones educativas inclusivas.

3. Correlaciones: hacia una comprensión holística del fenómeno

El análisis correlacional demuestra que el lenguaje de señas está profundamente interrelacionado con dimensiones comunicativas clave, especialmente cuando se consideran componentes como la expresión emocional, cognición y adaptabilidad social.

Tabla 2
Correlación destacada: emociones y lenguaje de señas

Elemento vinculado	Coef. de correlación (r)
Expresión corporal	0.69
Capacidades cognitivas	0.68
Movimiento	0.53
Adaptación social	0.41
Lectura de labios	0.50
Conocimiento generado	0.51
Identidad comunicativa	0.39

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 2 el lenguaje de señas no solo permite la comunicación, sino que permite compartir aspectos como las emociones, la identidad y la generación de conocimiento. Así como aspectos relacionados con la expresión corporal y la adaptación social aspecto este último clave para construir contextos inclusivos.

Es importante destacar que los resultados muestran como la lengua de señas es una herramienta que potencia la inclusión y fortalece las habilidades comunicativas del estudiante normalista de educación especial lo que contribuye a la relevancia de su inclusión en el Sistema Educativo Mexicano sobre todo cuando se trata de formar docentes que impacten en contextos diversos y equitativos.

CONCLUSIONES

Entre las conclusiones principales destaca como la lengua de señas se percibe como una herramienta transformadora en la formación del estudiantado de educación superior, no solo por ser una forma de comunicarse sino porque incluye aspectos relacionados con procesos cognitivos y afectivos importantes en la formación integral del estudiantado en general y del profesorado en formación en particular. El lenguaje de señas es una vía para potenciar las habilidades comunicativas, generar vínculos entre pares y construir espacios de inclusión.

En un escenario pedagógico los resultados destacan como la expresión corporal, las emociones, y la identidad se vinculan con el uso del lenguaje de señas, lo que muestra que el uso de LSM no solo se trata solo de transmitir información sino de construir y facilitar aprendizajes significativos especialmente entre aquellos sujetos que presentan barreras de comunicación en su trayectoria formativa.

La escala utilizada se muestra tendiente a los valores altos (8-10) lo que denota como los futuros docentes reconocen el valor de la enseñanza y aprendizaje de la LSM dentro de su malla curricular lo que les permitirá y potenciará en cuanto a su desempeño como futuros docentes, así como, mejores relaciones entre pares lo que conllevará una educación diversa y accesible.

En congruencia con lo hasta ahora descrito es importante e ineludible considerar incluir contenidos de LSM no solo en los libros de textos, talleres, unidades temáticas específicas, contenidos transversales que deriven en estrategias viables y necesarias que consoliden prácticas pedagógicas inclusivas exitosas. En un contexto de pluralidad donde la comunicación lejos de ser complemento debe pensarse como un aspecto fundamental del currículo universitario.

Finalmente, se concluye que es importante continuar realizando investigaciones transdisciplinarias que abonen y vinculen aspectos de accesibilidad, diseño educativo, y justicia lingüística, que promuevan el reconocimiento del lenguaje de señas como un derecho cultural, comunicativo y epistémico para la comunidad sorda en particular, pero también para la sociedad en general lo que conlleva una educación más justa, sensible y representativa de la diversidad humana.

Discusión

Se coincide con Meléndez-Labrador (2022) ya que en los resultados obtenidos destaca que la lengua de señas representa una herramienta que potencia las habilidades comunicativas y que por ende como menciona el autor debe constituirse como un derecho lingüístico que garantice el acceso equitativo a la comunicación especialmente en contextos diversos.

Variables como expresión corporal, movimiento, emociones e identidad mostraron valores altos lo que sugiere que los estudiantes perciben un vínculo fuerte entre el lenguaje de señas y la interacción social y pedagógica lo que coincide con lo señalado por Pena (2022) con

relación a que las habilidades comunicativas no solo facilitan el intercambio de ideas sino también la confianza interpersonal.

Tal como menciona Hernández (2015) el lenguaje viso gestual permite a las personas sordas comunicaciones significativas no solo entre pares sordos sino entre la comunidad en general como se observa en los resultados obtenidos al mostrar correlaciones significativas entre variables del lenguaje de señas y habilidades comunicativas.

Los futuros docentes de educación especial reconocen la importancia de la lengua de señas para su formación profesional lo que coincide con mencionado por la Universidad Internacional de La Rioja-UNIR (2023) en cuanto a cómo la educación especial debe utilizar metodología diversificada que promueva el trato equitativo entre su estudiantado, lo que puede ser potenciado por el uso de la lengua de señas no solo como técnica pedagógica sino como contenido curricular.

Finalmente, este estudio contribuye a la comprensión de cómo las prácticas comunicativas inclusivas pueden ser incorporadas a los planes de estudio, las estrategias didácticas y las políticas institucionales, en consonancia con lo que Esteban y Ramallo (2019) sugieren al exigir mayor reconocimiento y promoción de las lenguas de signos en contextos educativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dorian-Navarro, D. (2021). *La lengua de señas como sistema comunicativo y cultural*. Revista de Estudios Lingüísticos, 28(2), 123–139.
- Esteban, M., y Ramallo, F. (2019). Las lenguas de signos en la sociedad: discriminación y derechos lingüísticos. *Revista de Sociolingüística*, 15(1), 12–27.
- Francisco-Cruz, J. M., y Domínguez-Ayala, C. E. (2025). Importancia de la inclusión e implementación de la lengua de señas mexicanas en educación básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 8(S1), 165–176. https://www.researchgate.net/publication/390212516_Importancia_de_la_inclusion_e_implementacion_de_la_lengua_de_senas_mexicanas_en_educacion_basica [Importance of the inclusion and implementation of Mexican Sign Language in basic education](https://www.researchgate.net/publication/390212516_Importancia_de_la_inclusion_e_implementacion_de_la_lengua_de_senas_mexicanas_en_educacion_basica)
- Hernández, C. (2015). La lengua de señas como canal de expresión y aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 75–92.
- Higuera Aguirre, E.F., Vizcarra Armijos, L.B. y Tipán Chicaiza, M.R. (2025). Enseñanza de lengua de señas en educación inicial. Areté. *Revista Digital del Doctorado en Educación*, 11(21), 149–162. <https://doi.org/10.55560/arete.2025.21.11.9>
- Marzo Peña, A., Rodríguez Fleitas, X., y Fresquet Pedroso, M. M. (2022). *La lengua de señas. Su importancia en la educación de sordos VARONA*, 75, Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360673304006>

- Meléndez-Labrador, S. (2022). El lugar de la lengua de señas como lengua minoritaria en la accesibilidad comunicativa universal. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 20(3), 45–62. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/disertaciones/a.10127>
- Penas, R. (2022). Habilidades comunicativas: ejemplos y ejercicios. *Somos Estupendas*. <https://somosestupendas.com/habilidades-comunicativas/>
- Rangel Romero, J. C. (2025). *La formación docente en la lengua de señas mexicana a través de la plataforma Moodle en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Guanajuato, México
- Universidad Internacional de La Rioja – UNIR. (2023). ¿Qué es la educación especial y cuál es la importancia del diagnóstico temprano? <https://colombia.unir.net/actualidad-unir/educacion-especial/>

EDUCACIÓN Y EL EUROCENTRISMO EN EL CENTRO RURAL LA CHIQUITA SEDE NINFA AGUDELO EN EL AÑO 2024- 2025

Clave del trabajo: V_178

Nikoll Alexandra Arroyave Serna

Escuela Normal Superior la Merced de Colombia, Yarumal Antioquia

nikollalexandraarroyaveserna@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo investigativo, se enmarca en las denominadas epistemologías del sur, las cuales, plantean una crítica a la visión eurocéntrica del mundo como única fuente de verdad válida sin comprender que existen otras formas de habitar la razón desde una perspectiva contextualizada, con una identidad propia de las idiosincrasias latinoamericanas. Se presenta la problemática que ha permeado una educación enmarcada en las ideas eurocéntricas, descentralizando el conocimiento que las pieles en la historia decidieron construir para distinguirse de otros. En este orden de ideas, la metodología es propia y espontánea, lo que implica que no existe un hombre que mide las condiciones en el contexto, sino que son los mismos sujetos los que evalúan sus propias condiciones de acuerdo con los intereses que nacen en su comunidad. El objetivo entonces es realizar la praxis educativa en el aula desde lo autóctono con una visión centrada en Hispanoamérica

PALABRAS CLAVE:

Epistemología, Eurocentrismo, Educación

ABSTRACT

This research work is framed within the so-called epistemologies of the South, which pose a critique of the Eurocentric vision of the world as the only valid source of truth, without understanding that there are other ways of inhabiting reason from a contextualized perspective, with an identity specific to Latin American idiosyncrasies. The present work presents the problems that have permeated an education framed by Eurocentric ideas, decentralizing the knowledge that people throughout history decided to construct to distinguish themselves from others. In this order of ideas, the methodology is unique and spontaneous,

which implies that there is no one person who measures the conditions in the context, but rather the subjects themselves who evaluate their own conditions according to the interests that arise in their community. The objective, then, is to carry out educational praxis in the classroom from the Indigenous perspective with a vision centered on Latin America.

KEYWORDS:

Epistemology, Eurocentrism, Education

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo busca entonces, desarrollar en la comunidad, el arte de pensarse como seres arraigados a la colectividad, la cual se diferencia por razas y diversidades no solo cognitivas, sino que también de realización propia, tal y como afirma Estévez (2002) citando a Dussel (1959) “él no quiere ser ni indio ni español. Tampoco quiere descender de ellos. Y no se afirma en tanto que mestizo sino como abstracción: es un hombre. Se vuelve hijo de la nada. El empieza de sí mismo” (p.10). De tal manera, se resaltan las múltiples expresiones de rehúso por parte de los educandos, al ser pertenecientes de la madre tierra, cuyo trabajo, se basa en arar, cultivar y reconocer las fases de la luna para el crecimiento de las plantas.

De acuerdo entonces con el autor, el Eurocentrismo se entiende como el proceso en el que Europa colonizó a Latinoamérica, dominando notablemente a los oprimidos, quienes aún, desde el siglo XV, han sido marginados y silenciados por la diferencia que los arropa. En cuanto a la educación, no se han encontrado marcos heterogéneos que den pie, a las culturas no occidentales quienes buscan resurgirse y adaptar el pensamiento ancestral.

Al tener en cuenta estos aspectos sociales y económicos, la observación del medio es de gran importancia, ya que se fortalece la manera en la que la comunidad se percibe, mediante la participación no solo de los padres de familia, sino también de la maestra, la cual, es quien en su mayoría dirige los contenidos curriculares impuestos por el centro, es decir Europa. De este modo, se da un desarrollo tanto dentro como fuera del Cer la Chiquita, Sede “Ninfa Agudelo”, a través de creaciones con el color de la naturaleza, la danza propia y el trabajo humano, de tal manera se contribuye a las relaciones con el medio.

METODOLOGÍA

La siguiente investigación se sitúa dentro de una metodología propia: el diálogo de saberes (LaEdu.digital, 2024, p. 2). La cual promueve la integración de diferentes maneras de conocimiento, donde se incluyen diferentes aspectos tales como el académico, el empírico y el ancestral. Este enfoque emana principalmente en Latinoamérica, donde se ve inmersa la diversidad

cultural y otros aspectos los cuales están en un constante reto para la configuración del sistema educativo, por ende, Crespo (2014) citando a Barandiaran y Vázquez (2013) afirman qué:

Habitar es conocer y el Buen Vivir requiere un buen saber. El conocimiento abierto, común, compartido es un hábitat para el Buen Vivir, una necesidad. Solo el mejor vivir exige excluir al otro del acceso al conocimiento, el Buen Vivir, *sumak kawsay*, demanda, en esta globalidad del conocimiento de un *sumak yachay* de los saberes (nuevos y viejos). Es por tanto necesario desarrollar el buen conocer, aquél que beneficia a todos, que crea un entorno rico y fértil para la vida cultural, social, económica, política. En definitiva, crear una matriz productiva basada en el conocimiento común y abierto. (p. 5)

Bajo esta premisa, este marco conceptual es el más adecuado para proponer soluciones que mitiguen la descentralización de lo propio y la exclusión de la identidad en el CER La Chiquita Sede Ninfa Agudelo.

El paradigma, se enfoca principalmente en la filosofía de la liberación de Enrique Dussel, el cual se desarrolla como una crítica hacia el eurocentrismo, donde se propone nuevas maneras de pensar y de actuar desde una perspectiva de los oprimidos, retraídos y excluidos por el sistema, por ende, plantea una ética de la liberación donde señala que la vida humana es sagrada y que toda persona tiene derecho a la dignidad y a la justicia, por consiguiente, Dussel (1980), resalta que;

Políticamente la pedagógica latinoamericana comienza por acoger la revelación del “ser latinoamericano”, la voz nuestra. Allí comienza también la filosofía si en verdad es la “pedagógica analéptica de la liberación histórica”. Se trata del ser latinoamericano, del ser nacional, de la cultura, proyecto y ser de los grupos marginados, de la juventud, del niño latinoamericano. (p. 54)

Mediante este planteamiento, se tiene una visión más profunda de los fenómenos sociales desde una perspectiva crítica, la cual resalta la experiencia y las percepciones del mundo cultural “ameridiano”, como un proceso cognoscitivo y de validación, donde se comprende, cómo los indios, afrodescendientes y mestizos viven el proceso de descendencia, de reconocimiento en cuanto sus cualidades, experiencias y percepciones.

La tipología seleccionada es la etnográfica, ya que esta resalta la importancia de tener una observación directa en las prácticas sociales y culturales en el entorno, es por ello, que representa un modo de adecuación en cuanto la ruralidad, ya que en este se ven dinámicas culturales, las cuales influyen en el proceso de aprendizaje, tal y como afirma Cotán (2020)

El método etnográfico, interesado en analizar, describir y comprender el funcionamiento de las culturas y lo que a ellas acontecen. Desde un punto de vista educativo, este enfoque va a permitir analizar e interpretar la realidad

social a través las relaciones humanas y su contexto atribuyéndole significados. (p.3)

Esta inmersión es clave para abarcar la educación desde adentro, pero sin dejar de mirar afuera, es decir, convertirse en ese agente que se adhiere a la diferencia contextual, la cual ha sido marginada por la globalización y su sepultura. Para ello es necesario hacer uso de enfoques, los cuales no enriquezcan el propósito eurocéntrico, sino que, al contrario, den paso al entendimiento de lo que ha sido explicado, pero no escuchado por carecer de valor y aceptabilidad.

La técnica empleada será la entrevista semiestructurada, que combina preguntas abiertas con una guía predefinida, lo que permite flexibilidad y profundización en las respuestas. Esta técnica es idónea para recolectar datos cualitativos, ya que permite a los participantes expresar sus pensamientos y percepciones con libertad, manteniendo al mismo tiempo una estructura que facilita la recolección de información coherente, como hace mención Troncoso y Daniele (2003):

Las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar, sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. (p. 2)

A partir de estas consideraciones, se hace mención de que la entrevista es de suma importancia ya que requiere un proceso de conexión profunda con los participantes. En cuanto lo que se conoce, no debe interferir con la realidad con la cual los demás agentes conciben el mundo y la materialidad, en consecuencia, al escuchar se crea un estímulo de aceptación y percepción activa, donde se comprende la existencia de diferentes maneras.

Finalmente, en cuanto a los instrumentos utilizados, se hará uso de diferentes metodologías, las cuales permiten reconocer la importancia de ampliar la visión de las diferentes perspectivas y experiencias de los participantes en el contexto en el que se desarrollan, por ende, se recurrirá a diarios de campo, entrevistas, observaciones y encuestas. Estas maneras de recolección permiten una triangulación de datos que mejora la validez de los resultados obtenidos. Como señala Blanco & Pirela, (2022):

La complementariedad metodológica se concibe como una propuesta de integración de enfoques de investigación para el estudio de un mismo problema u objeto de estudio a través del uso de diferentes métodos, diseños, técnicas, procedimientos de recolección y análisis de datos, considerando diferentes

opciones de acuerdo con el criterio que se seleccione para llevar a cabo el ejercicio de integración. (p. 4)

Cada uno de estos tiene un propósito diferente: los diarios de campo proporcionarán un registro detallado de las observaciones, mientras que las entrevistas y encuestas ayudarán a obtener una visión más estructurada de las percepciones de docentes y familiares en torno al despojo y desapego de la cultura dominante, sobre los dominados.

En esta medida, la investigación, se realiza de una manera amplia, donde se encuentran diferentes términos marcados como desconocidos, pero llenos de emancipación social y de resistencia. Asimismo, se hace énfasis en las culturas del Sur, las cuales han sido víctimas durante décadas de la opresión y el despojo. Además, es crucial comprender, que ha influido más en unos aspectos que en otros. Tales como la educación, la infancia y la autonomía de florecer diferente en relación con el mundo.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se ponen de presente los resultados de la investigación, donde se realiza una observación crítica y propositiva de las realidades las cuales contextualizan la educación, por ende, se ve una triangulación entre las categorías de análisis de la información recolectada, lo que posibilita los argumentos teóricos citados.

En un primer momento, en cuanto la categoría de análisis “Eurocentrismo y educación en primera infancia”, de acuerdo con (Alpizer, 2015, citando a Heredia, p 3). “los colonizadores no solo destruyeron todo vestigio de conocimiento autóctono, sino también toda institución educativa y cultural, imponiendo una educación alienante afincada en la memorización”. Así mismo se pone de presente a masculino 8, quien esgrime que “en algunos momentos en la escuela he sentido, que “todo lo que yo conozco en la naturaleza, no han sido tan importante, porque, me dicen que es mejor aprender matemáticas y español, para sacar una buena calificación”. Dicho esto, se hace indispensable que los entes institucionales consideren su currículo de acuerdo con las necesidades reales, las cuales son comprometedoras en cuanto la ruralidad y su contexto, ya que al incorporar una temática que involucra los conocimientos autóctonos se promueve un espacio propositivo, donde el estudiante se vuelve el centro del sistema, además, de que no se es impuesta una globalización, que, durante siglos, ha dejado por fuera, toda manera de realización sociocultural. Por otro lado, según Ortiz (2018)

La regularidad que emerge de estas reflexiones sobre la necesidad de una educación intercultural que respete la pluralidad y diversidad humana es la mordaz crítica al eurocentrismo de la educación Latinoamericana en todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la universidad (p.7).

De tal manera se menciona a masculino 6, quien resalta que “a mí me gusta mucho estar en el campo, me sentiría mal si no me respetaran, porque yo cuido gallinas, cuido marranos,

comemos y sembramos frutas”, De manera consecuente, al aplicar actividades que den pie, a las distintivas prácticas rurales, han sabido reconocer el contexto, su cultura y su arraigo, por esta razón, la educación debe continuar en esta misma línea, para que cuando el niño salga a un mundo globalizado, no se encuentren con una educación diferente que los excluya y los aleje de la idiosincrasia campesina propia, con la cual, los agentes crecieron.

En un segundo momento en la categoría Pedagogías críticas y epistemologías del sur, tal y como Ramírez (2008) cita a Bachelard (1984):

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. Concibe la educación como posibilidad para la identificación de problemas y para la búsqueda de alternativas de solución desde las posibilidades de la propia cultura. (p.109)

Por consiguiente, se pone a femenino 38 quien afirma que “Es importante que la escuela celebre y valore las distintas culturas que hay en nuestra comunidad, porque así nuestros hijos se sienten más orgullosos de ser del campo, y no se sienten mal porque no viven y tienen las mismas comodidades que las personas de la ciudad.”

Teniendo en cuenta los aportes realizados, se hace un análisis, donde la mayoría de las personas entrevistadas, coinciden con las respuestas dadas anteriormente. Ante esto es importante señalar, que, en las diferentes familias, las cuales conforman la comunidad aún mantienen la tradición de enseñar acerca de las tareas cotidianas, y de sostenimiento, lo que genera distractores en cuanto el uso de tecnologías a temprana edad, y se fomenta la valoración de las celebraciones, y el trabajo tanto en el hogar como en el campo. En concordancia con lo anterior “Las Epistemologías del Sur reflexionan creativamente sobre esta realidad para ofrecer un diagnóstico crítico del presente que, obviamente, tiene como su elemento constitutivo la posibilidad de reconstruir, formular y legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre” (De Sousa, 2011, p. 14).

Con respecto a este factor en particular, femenino 45, señala que “para que la evaluación sea justa y fortalezca el pensamiento crítico, hago uso de estrategias como: realizar una apreciación desde las individualidades del estudiante, reconociendo las capacidades del ser y colocándolas en práctica en su vida cotidiana, buscando con esto, que el estudiante fortalezca su visión crítica a nivel de sociedad”. En un sentido similar, se hace una transversalización con los agentes externos a la comunidad, es decir, que, mediante la educación y la palabra, existen ejemplares los cuales ratifican la capacidad del educando en su proceso, donde el maestro, quien, en su mayoría, proviene del resultado de la civilización, no impone los sesgos, sino que, al contrario, se nutre de una nueva perspectiva de vida, adaptándose y compaginando a lo que nunca fue perteneciente.

En un tercer momento se expone la categoría Eurocentrismo ruralidad y educación de acuerdo con Mendoza (2004)

El cambio educativo no puede ser simplemente decretado desde afuera, puesto que al interior se generan barreras que pueden conceptuarse en términos culturales, asociadas tanto a la praxis tradicional de la escuela, como a las pautas que definen el modo de vida cotidiano de la población rural. Es decir, a las culturas locales, las cuales actúan como pantallas para ver el mundo, y proporcionan un contexto de apoyo e identidad para sus miembros. De hecho, los intentos de promover transformaciones en la educación rural pasan por reconocer y respetar la diversidad cultural de los contextos escolares y sociales. (p.10)

Ampliando el panorama, al incorporar temáticas las cuales fortalecieron un trabajo territorial y de reconocimiento a lo que por mucho años está, pero no se ve por miedo a las investigaciones o al grito social, se otorgó al ser campesino otra manera más de habitar desde lo que fue creado por y para la naturaleza, además de que se trabajaron emociones y cosechas no solo de alimentos que nutren toda una cultura sino que también a uno mismo, al plantar los pies en la tierra santa, al reconocer los amaneceres y el suspiro de los pájaros para dar aviso de que es un nuevo día, sin marcos que embellezcan el mundo, sino con estructuras reales pero con barreras propias. También se pone de presente a Montoya (2023) que dirige al maestro como un líder rural

El docente encarna el sistema educativo y es al tiempo objeto y sujeto de este. En tanto objeto, es un profesional determinado por unas condiciones laborales que le imponen los fines, las metas y las prácticas educativas requeridas y aceptadas. En tanto sujeto, es un profesional atravesado por una trayectoria formativa y de vida, por convicciones y apuestas educativas. Esta doble condición evidencia que el maestro es al mismo tiempo productor y reproductor del sistema educativo y, por lo tanto, pieza fundamental en el proceso de la educación rural; de allí, el valor que toma el rescate y reconocimiento o de su voz, frecuentemente silenciada por los afanes y dilemas de la cotidianidad escolar. (p. 3)

De esta manera, el maestro es quien, a pesar del poco resurgimiento y libertad, debe buscar posibilidades de habitar al conocimiento, sin sentirse al mismo tiempo atado al sistema y sus maneras de definir la educación, desde la idealización de un modelo de estudiante y de comunidad, porque esto justamente es lo que ha reprimido sociedades generacionales, cuyos patrones propios han cambiado por el afán que ha instaurado la educación de sentir que en-

caja en esquemas donde se han creado solo para una cultura, pero que también se han hecho “universales”.

CONCLUSIONES

A lo largo del presente ejercicio de investigación se ha propuesto identificar el impacto de la colonización en la educación, donde desde diferentes actividades desarrolladas en el transcurso del semestre, se identificó en un primer momento, dichos impactos que se entienden como la pérdida de identidad, en una población real, que siente y que ha sido silenciada por las grandes civilizaciones, por su manera de habitar la vida.

Al implementar diversas estrategias, las cuales, no se limitaron al modelo educativo actual, se logró el objetivo propuesto, promover el reconocimiento de la diversidad cultural Latinoamericana, a través de sus tradiciones, lenguas y expresiones artísticas, construyendo una identidad única y multifacética, lo cual generó que la comunidad mostrara interés por retomar las prácticas las cuales han ido desapareciendo y que se han vuelto ajenas al ser humano.

Es por ello por lo que se deben modificar y buscar diferentes estrategias desde el ejercicio docente, donde se reivindique y se haga el proceso de reconocimiento y apropiación de cada contexto, el cual, se eleva sobre diferentes realidades, y se identifica notablemente por la manera en la que se solventa en el mundo, al poner en práctica este ejercicio se promueve la diversidad, además del pensamiento crítico y autónomo.

Al realizar las diferentes actividades los educandos demostraron más conciencia en cuanto la pluralidad de saberes, la cosmovisión Latinoamericana y los legados los cuales enriquecen significativamente a la tierra, trascendiendo narrativas las cuales han favorecido a la visión eurocéntrica. Por ende, se observó un compromiso activo en la valoración de las expresiones propias.

Por otro lado, se puede expresar que la observación, permitió, reconocer un problema, el cual hace conjuntas las emociones, la convivencia escolar, y el trabajo del arte como parte fundamental del desarrollo de los estudiantes, ya que, el sistema busca que las áreas fundamentales, limiten el pensamiento creativo y la capacidad de asombro, pues se centran en habilidades del saber y no del ser, creando inseguridades, que van impregnadas desde la infancia hasta la adultez.

A medida que transcurría el tiempo, se logró identificar el impacto de la colonización en la construcción de lo autóctono, mediante talleres de artesanías, proyectos artísticos y clubs de lectura, apreciando los procesos históricos, y su influencia en las percepciones contemporáneas, culturales.

En conclusión, se logró llegar al objetivo general planteado inicialmente, puesto que los estudiantes fortalecieron su identidad, aprendieron sobre las plantas medicinales y fomen-

taron la siembra de los árboles, sus relaciones interpersonales mejoraron y su autoestima continúa en proceso de mejora. Este fue un proceso enriquecedor tanto para la maestra en formación como para los estudiantes, pues se formó desde el amor, desde el ser y desde los ojos con los cuales se miran a sí mismos y a la sociedad.

REFERENCIAS

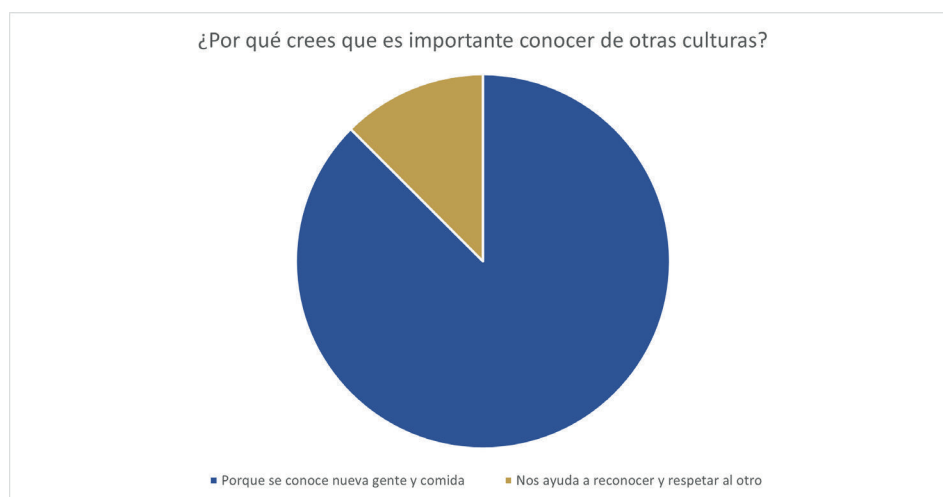
- Alpizer, J. (abril de 2015). *Revista educare*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194132805007.pdf>
- Blanco, N. (2022). *Google Académico*. Obtenido de <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19296>
- Cotán, A. (2020). *Uma. es*. Obtenido de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/19608>
- Crespo, J. (2014). *Google*. Obtenido de Google: <https://flokksociety.org/docs/Espanol/5/5.3.pdf>
- Dussel, E. D. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América
- Estévez, V. (2002). *Google académico*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/708/70801206.pdf>
- LaEdu.digital. (2024). *Google*. Obtenido de <https://laedu.digital/2024/05/28/enfoques-de-la-prospectiva-latinoamericanos/>
- Mendoza, C. (2004). *Google académico*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/360/36090203.pdf>
- Montoya, G. (2023). Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592022000300138
- Ortíz, A. (2018). *Dialnet*. Obtenido de <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Dialnet-https://www.jstor.org/stable/48697768>
- Ramírez, R. (2008). *Scielo*. Obtenido de http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-48702008000200009
- Sousa, B. d. (2011). *Google*. Obtenido de https://boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf
- Troncoso, C. E., & Daniele, E. G. (2003). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. *Anuario digital de investigación educativa*, (14)
- Walsh, C. (1955). *Google*. Obtenido de <https://textosafda.wordpress.com/wp-content/uploads/2024/03/lo-pedagogico-y-lo-decolonial-walsh.pdf>

PRESENTACIÓN DE TABLAS Y FIGURAS

En el siguiente artículo se presenta un análisis detallado sobre el Eurocentrismo en la educación, en el Cer la Chiquita Sede Ninfa Agudelo en el año 2024-2025, abordando temas de apropiación de las prácticas insurgentes en el contexto actual. Para ello se realizaron actividades

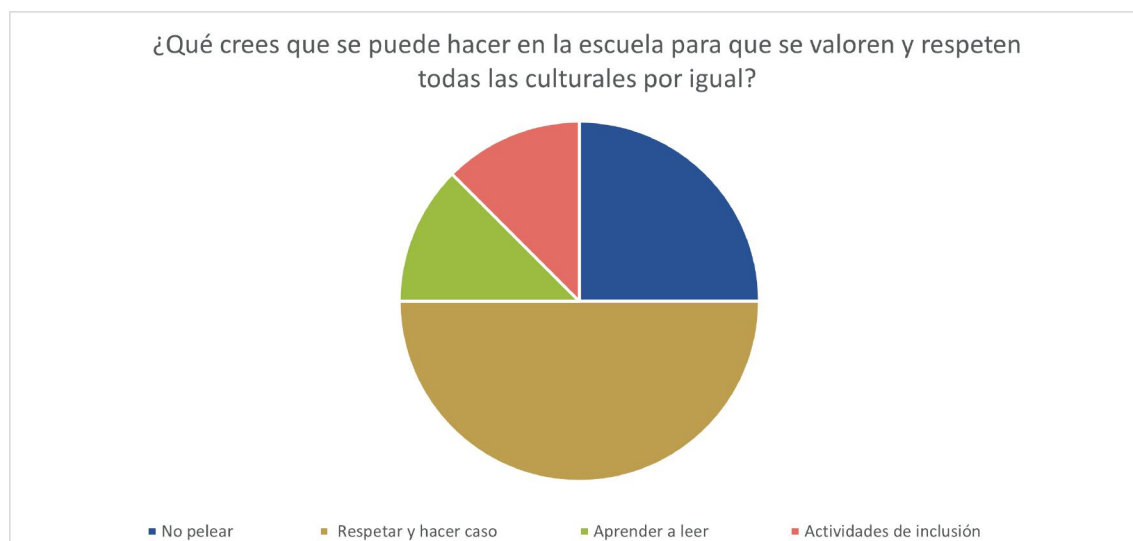
prácticas y entrevistas semiestructuradas a padres de familia y/o acudientes, estudiantes y docente encargada, de las cuales fue un total de 11 personas, por lo tanto, se encontró que 7 eran femeninas y 4 masculinos, los cuales oscilan entre las edades de 5 años a los 45 años.

Figura 1:
Primera pregunta orientadora



De la encuesta aplicada se encontró que 7 estudiantes (88%) consideran que les gusta conocer de otras culturas porque pueden hacer nuevos amigos diferentes a los que siempre encuentran en la escuela o en la vereda, además, mencionaron que les gusta probar diversas comidas, el 13% respondieron que al realizar un intercambio de conocimiento se reconoce y respeta al otro por sus diferencias, no solo físicas sino también de pensamiento.

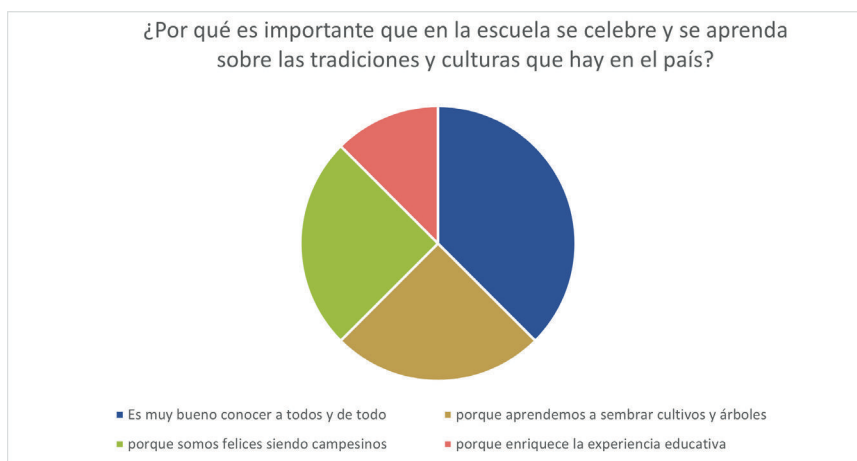
Figura 2:
Segunda pregunta orientadora



Construcción propia

Respecto a la pregunta qué creen que se puede hacer en la escuela para que se valoren y respeten todas las culturas por igual el 13% estuvo de acuerdo en que es importante aprender a leer, el 13% busca que haya actividades de inclusión para que haya un apoyo mutuo, el 25% sugiere que no se generen peleas entre los compañeros y el 50% respondieron que se respeten a los demás, promoviendo la tolerancia y el amor entre todos.

Figura 3:
Tercera pregunta orientadora



Construcción propia

Sobre la importancia de que la escuela celebre y aprenda sobre las culturas del país el 38 % respondieron que es bueno e importante conocer a todos y de todo lo que nos rodea, el 25% indicaron que se aprendía desde la escuela a sembrar árboles y cultivos, el 25%, indicó que su mayor felicidad es ser campesino, por ende, la escuela debía fomentar estas actividades y el otro 13% porque se enriquece la experiencia preparando a las nuevas generaciones.

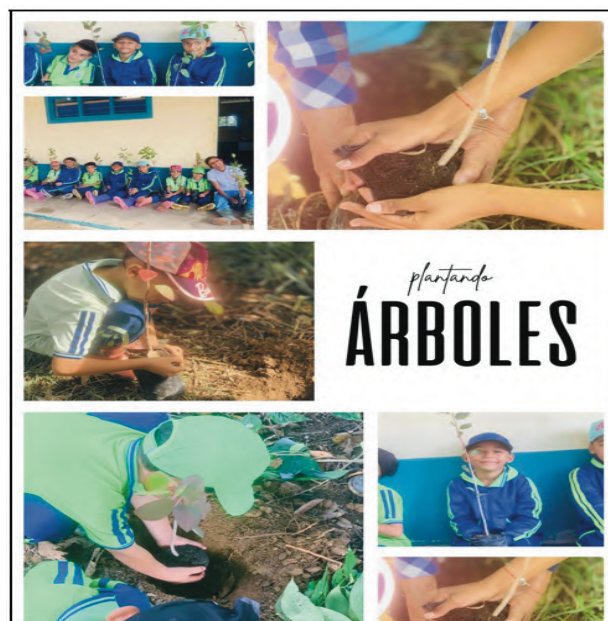
Figura 4:
Cuarta Pregunta Orientadora



Construcción propia

En relación con el agravio por tener raíces campesinas el 63% de los estudiantes hacen énfasis en la importancia de decirle a la maestra, ya que al recibir estos tratos se sienten mal y tristes, el otro 38%, menciona que por su parte le dirían a quien los está tratando mal, que ese no es comportamiento adecuado, ya que hay que respetar y valorar las diferencias que hacen únicos a los compañeros.

Anexos



LA ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CONTADOR PÚBLICO COMO AGENTE DE CAMBIO EN COLOMBIA

Clave del trabajo: V_183

Sergio Fernando Garcés Arias^{1*}

Brayan Andréi Rodríguez Sosa²

^{1,2} Universidad de Santander – Campus Bucaramanga (Colombia)

*correo electrónico: ser.garces@mail.udes.edu.co

RESUMEN

La ética y la responsabilidad social del contador público en Colombia han cobrado una relevancia crítica en un país donde la corrupción ha permeado diversos sectores de la sociedad. En un entorno caracterizado por altos índices de desconfianza, el papel del contador trasciende la mera función numérica; se convierte en un agente de cambio que debe promover la transparencia y la integridad. Este trabajo de grado tiene como objetivo central analizar la responsabilidad social del contador público, explorando el impacto de la corrupción y proponiendo estrategias que fortalezcan su compromiso con el desarrollo sostenible y la ética profesional.

ABSTRACT

The ethics and social responsibility of public accountants in Colombia have gained critical importance in a country where corruption has infiltrated various sectors of society. In an environment marked by high levels of distrust, the accountant's role goes beyond mere numerical functions; they become agents of change who must promote transparency and integrity. This thesis aims to analyze the social responsibility of public accountants by exploring the impact of corruption and proposing strategies to strengthen their commitment to sustainable development and professional ethics.

PALABRAS CLAVE:

Ética, Responsabilidad Social, Contabilidad

KEYWORDS:

Ethics, Social Responsibility, Accounting

INTRODUCCIÓN

La investigación se enfoca en la necesidad de reducir la brecha entre la ética profesional y la realidad del ejercicio contable en Colombia, con el objetivo de mitigar la corrupción. Para ello, es esencial identificar casos de corrupción en los que contadores públicos han sido partícipes y evaluar las repercusiones que estas situaciones han tenido en la percepción pública de la profesión. Este análisis busca explorar cómo la profesión contable puede reconfigurarse para recuperar la confianza de la sociedad y desempeñar un rol activo en la lucha contra la corrupción.

El proyecto se apoya en la literatura existente que aborda la intersección entre ética, contabilidad y responsabilidad social. La corrupción no solo socava la confianza en las instituciones, sino que también compromete la integridad de la información financiera, esencial para el desarrollo económico y social. En este sentido, la ética se presenta como un pilar fundamental que guía la actuación de los contadores, quienes deben asumir un rol proactivo en la promoción de prácticas transparentes. A través de un análisis profundo de estos elementos, se busca no solo exponer la realidad actual, sino también contribuir a la construcción de un futuro en el que la contabilidad sea sinónimo de confianza y compromiso con el bienestar social.

Este trabajo, por tanto, no solo se limita a un diagnóstico de la situación actual, sino que también propone un camino hacia la transformación de la profesión contable en Colombia. La ética y la responsabilidad social deben ser el núcleo de esta transformación, empoderando a los contadores para que se conviertan en líderes en la lucha contra la corrupción y defensores del desarrollo sostenible. Al abordar estos temas, se espera que esta investigación motive a los profesionales del área a reflexionar sobre su papel y a actuar con integridad, en beneficio de la sociedad y del futuro de la profesión.

METODOLOGÍA

Población y muestra

Nuestra población se basa en los 6 casos en los que se ven reflejados los malos actos cometidos por los contadores públicos.

Diseño de estudio

El enfoque será cualitativo y estará basado en el análisis de un caso de corrupción que involucre a contadores públicos, priorizando aquellos que se relacionen con la ética y responsabilidad social en la profesión contable en Colombia. Este método permitirá explorar en profundidad cómo la falta de ética afecta la profesión, la percepción pública y las repercusiones legales y sociales.

El muestreo intencional será clave para seleccionar un caso emblemático de corrupción que involucre a contadores públicos en Colombia. El estudio se apoyará en la revisión y análisis de documentos oficiales

Este enfoque permitirá hacer un análisis exhaustivo y detallado, ajustado a los objetivos de tu proyecto.

Localización

La localización del estudio se centrará en el contexto colombiano, específicamente en áreas donde se han documentado casos de corrupción que involucran a contadores públicos. Se seleccionarán regiones con una alta incidencia de prácticas contables poco éticas, así como aquellas donde se han implementado iniciativas para promover la ética y la responsabilidad social en la profesión contable. Esto permitirá un análisis más profundo de la situación actual y de las dinámicas que afectan la ética profesional en el país.

Recolección de la Información

La recolección de información se llevará a cabo mediante revisión documental, técnica que permite analizar documentos oficiales, informes de casos de corrupción, además de literatura académica relacionada con la ética contable.

Técnicas de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante recopilación documental, utilizando las siguientes técnicas:

1. Revisión de documentos oficiales: Se analizaron leyes y códigos de ética, como la ley 43 de 1990, que regulan la profesión contable en Colombia.
2. Informes de casos de corrupción: Se recopilaron informes que documentan la participación de contadores en actos de corrupción, provenientes de fuentes académicas y medios de comunicación.
3. Análisis de estadísticas: Se examinaron reportes sobre la percepción pública de la ética contable, esenciales para entender el impacto de la corrupción en la profesión.

Estas técnicas permiten obtener una visión integral del problema y proponer estrategias para fortalecer la ética en la contaduría en Colombia.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se estudiaron cinco casos emblemáticos de corrupción en Colombia que evidencian la participación directa o indirecta de contadores públicos:

1. 1. Saludcoop: Desvío de fondos públicos y manipulación de registros contables.

Saludcoop, la EPS más grande de Colombia, fue intervenida en 2011 y liquidada en 2015 debido a graves irregularidades financieras que afectaron a 4.6 millones de usuarios. La Contraloría General de la República descubrió un desfaldo de \$1.42 billones entre 1998 y 2010. Se encontraron prácticas ilegales, como desvíos de fondos públicos y recobros indebidos al Fosyga (Fondo de Solidaridad y Garantía), recursos que debían destinarse a la atención de la salud pero que fueron utilizados para actividades ajenas al sistema de salud.

Las principales irregularidades financieras identificadas incluyen recobros indebidos al Fosyga por servicios no prestados, desvío de recursos parafiscales: \$168 mil millones fueron desviados para actividades no relacionadas con la salud, manejo inadecuado de anticipos y avances, sin los controles adecuados y fondos del sistema de salud fueron utilizados en inversiones no autorizadas o ajenas a su propósito.

2. 2. Reficar: Sobre costos y fallos en la supervisión financiera.

La Modernización que Sacudió a Colombia: El Caso Reficar la Refinería de Cartagena (Reficar), el complejo petrolero más importante de Colombia, se convirtió en un símbolo de mala gestión y corrupción administrativa. Lo que comenzó como un ambicioso proyecto de ampliación y modernización en 2008, terminó destapando uno de los escándalos financieros más graves del país.

El proyecto, inicialmente presupuestado en aproximadamente 4.000 millones de dólares, sufrió una escalada de costos alarmante hasta alcanzar más de 8.000 millones, exponiendo una red de irregularidades que sacudió los cimientos de la administración pública colombiana.

Las investigaciones destaparon un entramado de corrupción que alcanzó los más altos niveles directivos. La Contraloría identificó responsabilidades en múltiples niveles: desde la cúpula ejecutiva de Reficar, incluyendo dos presidentes y tres vicepresidentes, hasta siete integrantes del consejo directivo, entre los que se encontraba el entonces presidente de Ecopetrol (Monroy, 2021).

3. 3. Interbolsa: Manipulación bursátil y fallos en la auditoría externa.

El problema en Interbolsa se originó debido a una combinación de factores, entre los que se incluyen la falta de controles adecuados, la manipulación de valores, y prácticas financieras ilícitas, con el objetivo de incrementar artificialmente los ingresos de la empresa y sus principales accionistas. Uno de los mecanismos utilizados fue la triangulación de inversiones a través del Fondo Premium Capital Appreciation Fund en Curazao, un paraíso fiscal. Este fondo se usaba para evadir controles fiscales y regulatorios de Colombia y mover capitales de manera poco transparente.

Otra de las maniobras más importantes fue la manipulación de las acciones de Fabricato, una empresa textil cotizada en la bolsa de valores. Interbolsa infló artificialmente el valor de las acciones de esta compañía mediante operaciones repos, que permitían adquirir tempo-

ralmente las acciones, subiendo su precio de \$26 a \$90 pesos por acción. Este aumento inflado no correspondía a los fundamentos reales de la empresa, sino que era el resultado de estas operaciones especulativas.

Adicionalmente, se descubrió un esquema de autopréstamos entre Interbolsa y sus empresas relacionadas, por montos que alcanzaron los \$50.000 millones. Estos préstamos no estaban respaldados y sirvieron para ocultar la verdadera situación financiera del grupo. En total, las pérdidas para los inversionistas se estimaron en más de \$300.000 millones, lo que tuvo un impacto devastador en el mercado bursátil colombiano.

4. 4. Desfalco a la DIAN: Fraude en devoluciones del IVA liderado por una contadora.

El escándalo del “Cartel de devolución del IVA” en la Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales (DIAN) de Colombia representa uno de los mayores desfalcos al fisco en la historia reciente del país. Las cifras clave de este escándalo son impactantes. El monto del desfalco asciende a más de 2,3 billones de pesos colombianos, y el fraude se llevó a cabo entre los años 2008 y 2011 (El Espectador, 2021)

El caso salió a la luz pública el 14 de julio de 2011, cuando el presidente Juan Manuel Santos reveló un desfalco cercano a los 850 millones de dólares (Finanzas, 2011). Entre 2011 y 2016, la investigación llevó a la captura e imputación de más de 70 personas, incluyendo la reciente detención del denominado “zar de la chatarra” (El Espectador, 2013)

El fraude explotó una vulnerabilidad normativa crítica introducida por los decretos 440 y 2570 de 2008, que establecían un plazo máximo de diez días hábiles para que la DIAN procesara las devoluciones del IVA. Como señala el informe de la Contraloría General de la República (2012): “la administración tributaria DIAN no tenía el tiempo suficiente para su revisión, no se cumplió con las etapas de sustanciación, visita de campo y expedición de actos administrativos”.

La figura central del fraude fue la contadora Blanca Jazmín Becerra Segura, ex funcionaria de la DIAN, quien prestó servicios contables y de revisoría fiscal a 196 empresas involucradas a través de su firma Consultores y Asesores R&B SAS. Un aspecto llamativo fue su extraordinario incremento patrimonial: “apenas en el año 2001 no ganaba más de 2 millones de pesos mensuales cuando se desempeñaba en la División de Recaudación de la DIAN y en el año 2010 ya tenía un patrimonio declarado por 10 mil millones de pesos”

5. 5. Grupo Nule: Desvío de anticipos, evasión fiscal y alteración de estados financieros.

El Caso Nule es uno de los mayores escándalos de corrupción en Colombia, especialmente en el sector de la infraestructura pública. Los hermanos Miguel, Manuel y Guido Nule crearon un conglomerado empresarial que logró adjudicarse múltiples contratos estatales en todo el país, especialmente en Bogotá, con el propósito de desarrollar proyectos de gran envergadura como vías y obras públicas. Sin embargo, detrás de su éxito aparente se escondía un entramado de corrupción y fraude financiero que afectó tanto al erario como al sector privado.

El grupo Nule, a través de sus empresas, accedió a millonarios contratos gracias a sobornos y relaciones con funcionarios públicos que facilitaban las adjudicaciones. Una de las obras más importantes y afectadas fue la construcción de la Fase III de Transmilenio en Bogotá, donde los Nule obtuvieron anticipos millonarios del Estado. En lugar de ejecutar las obras, desviaron esos fondos públicos para financiar otras actividades y proyectos privados.

El desfaldo al Distrito de Bogotá asciende a 2,2 billones de pesos colombianos, producto de la mala gestión y desviación de recursos públicos destinados a infraestructura. Además, el grupo evadió impuestos y se apropió de recaudos fiscales, alcanzando un total de 25 mil millones de pesos. Parte del fraude también involucraba deudas acumuladas por sus empresas, que sumaron 1,5 billones de pesos, afectando a diversos acreedores, incluyendo el sector bancario, que reportó pérdidas de 158 mil millones de pesos debido a las operaciones fraudulentas del grupo.

Uno de los elementos más escandalosos fue un préstamo irregular por 26 mil millones de pesos otorgado por la Dirección Nacional de Estupefacientes. Este dinero, que estaba destinado a la financiación de proyectos viales, fue utilizado para otros fines, agravando aún más la situación financiera de los Nule.

Se identificaron elementos comunes en los casos, como lo son el uso de información financiera falsa o manipulada; la participación de profesionales contables en fraudes financieros; las fallas en los controles internos y auditorías; y la ausencia de vigilancia ética efectiva por parte de los entes reguladores.

El análisis documental de cinco casos emblemáticos de corrupción en Colombia (Saludcoop, Reficar, Interbolsa, DIAN y el Grupo Nule) evidencia patrones recurrentes de violaciones éticas por parte de contadores públicos y personal financiero. En todos los casos se identificó:

- - Manipulación de estados financieros, uso de información falsa y distorsión deliberada de cifras.
- - Participación o negligente de contadores y auditores en esquemas de fraude, sobornos y evasión fiscal.
- - Deficiencias en los mecanismos de control, tanto internos (auditorías, supervisión) como externos (regulación estatal).
- - Consecuencias sociales graves, incluyendo la pérdida de recursos públicos, daño a la reputación institucional, y una creciente desconfianza en la profesión contable.

Igualmente se evidencia un impacto en la Profesión Contable ya que permite la Afectación directa a la imagen del contador público, la reducción de la confianza en la información financiera emitida por contadores y el incremento de sanciones a contadores: más de 500 profesionales sancionados según datos de la Junta Central de Contadores.

Asimismo, el análisis permitió identificar un bajo nivel de cumplimiento efectivo de la Ley 43 de 1990 y de los códigos de ética profesional, a pesar de su existencia. La revisión de

fuentes institucionales y académicas confirmó que más de 500 contadores han sido sancionados en Colombia en los últimos años, siendo la suspensión temporal y la amonestación las sanciones más comunes.

Los hallazgos del estudio demuestran que el contador público desempeña un papel dual: como garante de la veracidad financiera, pero también —cuando actúa sin ética— como facilitador de prácticas corruptas. Esto subraya la necesidad urgente de replantear la formación profesional, promoviendo una ética más sólida y transversal.

Los casos revisados reflejan cómo la falta de responsabilidad social y ética profesional trasciende el ámbito individual, evidenciando debilidades estructurales en la cultura organizacional y en los procesos de regulación. La colusión entre empresarios, funcionarios públicos y contadores permitió el desvío de miles de millones de pesos, afectando directamente servicios públicos esenciales como la salud, la infraestructura y la fiscalidad.

Desde una perspectiva crítica, la profesión contable no puede seguir siendo vista únicamente como técnica, sino como una disciplina socialmente comprometida. La ética debe considerarse una competencia fundamental, del mismo modo que el análisis financiero. Es imperativo revisar los currículos universitarios y fortalecer los mecanismos de formación continua, tal como propone este trabajo.

El contador puede ser garante de transparencia o facilitador de la corrupción. En los casos revisados, muchos profesionales incumplieron principios fundamentales como la objetividad, independencia y responsabilidad social.

Aunque existen normativas como la Ley 43 de 1990, la formación ética ha sido insuficiente. Muchos contadores desconocen o ignoran los códigos de ética, lo cual los hace vulnerables ante presiones externas o conflictos de interés.

Los entes de control contable no han sido lo suficientemente eficaces para prevenir estos casos. La cultura organizacional de muchas entidades tolera o incluso promueve comportamientos deshonestos. Las sanciones, aunque existen, son percibidas como leves en relación con el daño causado.

Se requiere una cultura contable centrada en el compromiso ético y el bien común. Esta transformación debe empezar desde la academia, extenderse a las prácticas empresariales y ser reforzada por políticas públicas.

CONCLUSIONES

La ética profesional del contador público en Colombia enfrenta desafíos significativos debido al contexto de corrupción estructural.

Los contadores involucrados en actos ilícitos reflejan una crisis de valores que no ha sido suficientemente contrarrestada con políticas de formación ni con controles regulatorios eficaces.

Se requiere fortalecer la enseñanza de la ética desde la formación académica, integrando casos reales y fomentando una cultura de responsabilidad social en los futuros profesionales.

La sociedad colombiana necesita contadores públicos que actúen como agentes de cambio, comprometidos con la verdad, la transparencia y el desarrollo sostenible.

El estudio reafirma que la confianza pública en la contaduría es un activo estratégico nacional, y su recuperación depende de una transformación profunda de la cultura profesional.

La ética profesional en la contaduría pública colombiana enfrenta una profunda crisis, evidenciada en múltiples escándalos de corrupción que han afectado a entidades públicas y privadas.

La responsabilidad social del contador debe fortalecerse mediante programas de formación continua y actualizaciones curriculares con enfoque en ética y desarrollo sostenible.

Los contadores públicos deben ser agentes de cambio social, capaces de denunciar irregularidades y promover la transparencia.

Recuperar la confianza pública en la profesión requiere no solo sanciones más estrictas, sino un ecosistema profesional que premie la integridad.

Este estudio aporta evidencia para la reflexión y transformación del ejercicio contable en Colombia, proponiendo una visión donde la ética sea el eje central de la práctica profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Coelho, F. (2019) Ética y Moral. <https://repository.unilivre.edu.co/bitstream/handle/10901/9895/Deontologia%20del%20a%20bogado%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cortina, A. (1994) Ética de la empresa. Tomado de www.academia.edu: https://www.academia.edu/62463029/CORTINA_Adela_1994_ETICA_DE_LA_EMPRESA_TROTTA_
- Etkin, J. R. (1993, p. 16) La doble moral de las organizaciones. Mc Graw Hill
- Izzo, M (2024) Fra Luca Pacioli. Tomado de Grandes economistas: <https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/14002996/helvia/aula/archivos/repositorio/250/271/html/economia/economistas/Pacioli.htm#:~:text=Fra%20Luca%20Pacioli%20es%20un,el%20padre%20de%20la%20contabilidad.>
- Moncayo, C (1 de marzo de 2017) Conozcan el padre de la contabilidad: Luca Pacioli. Tomado de Instituto Nacional de Contadores Públicos www.incp.org.co: <https://incp.org.co/publicaciones/foincp-publicaciones/informacion-para-empresas/contable/2017/03/conozca-al-padre-de-la-contabilidad-luca-pacioli/>
- Morales, A. (14 de agosto 2019). ¿Qué es la Ética? Tomado de www.todamateria.com: <https://www.todamateria.com/que-es-la-etica/>

- Orjuela, L. (2010, p.9) La contribución del contador público en la erradicación de la corrupción. Tomado de: <https://es.scribd.com/document/294535923/La-Contribucion-Del-Contador-Publico-en-La-Erradicacion-de-La-Corrupcion>
- Silva Vega, R y Ayala Romana, A. M (2020) Enseñanza de la Ética Profesional y su Transversalidad en el Currículo Universitario. Tomado de Universidad Icesi https://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/bitstream/10906/86275/1/silva_etica_profesional%202020.pdf
- Universidad libre (2028). 504 contadores Públicos han sido sancionados por casos de corrupción. Tomado de www.unilibre.edu.co. <https://www.unilibre.edu.co/bogota/ul/noticias/noticias-universitarias/3417-504-contadores-publicos-han-sido-sancionados-por-casos-de-corrupcion-revela-informe>
- Portafolio (2018). Vigilancia al área contable. Tomado de: www.portafolio.com. Noticias económicas de Colombia y el Mundo | Portafolio.co

EL SECTOR FORESTAL, LA VISIÓN SOCIAL Y TÉCNICA PARA SU DESARROLLO HUMANO INTEGRAL

Clave del trabajo: V_184

Temístocles Muñoz López^{1*}

Ignacio Tovar Cortés²

Lilia Sánchez Rivera^{3*}

Lorena del Tepeyac Pérez García^{4*}

^{1,3,4} Universidad Autónoma de Coahuila. Saltillo México

² Asociación Mexicana de Profesionales Forestales. Zapopan Jalisco, México

*correo electrónico!: temistoclesmunoz@uadec.edu.mx

RESUMEN

Cuando mencionamos el Recurso forestal como una vía estratégica para el desarrollo, nos estamos refiriendo a cualquier recurso, elemento o capacidad de los recursos naturales de bosques, selvas y áreas áridas que pueden emplearse de forma organizada y eficaz para fomentar el bienestar social, el crecimiento, el desarrollo y el avance de los mexicanos. El presente estudio fue mixto, con una muestra de 239 expertos de la Asociación Mexicana de Profesionales Forestales de todo el país, con técnicas de recolección y análisis de datos aplicadas cualitativa y cuantitativamente. Se utilizó un cuestionario denominado: *La transformación del Sector Forestal* con tres preguntas directas que son información general y se solicitó un complemento de textos basado en el Método Delphi con las siguientes preguntas:

1. Defina el problema con evidencia técnica, 2. Propuesta de solución, 3. Proponga sus recomendaciones específicas de política. La información se analizó en el software para análisis de textos (Atlas Ti).

PALABRAS CLAVE:

Forestal, visión social, técnica, desarrollo humano integral.

ABSTRACT

When we refer to forest resources as a strategic pathway for development, we are referring to any resource, element, or capacity of the natural resources found in forests, jun-

gles, and arid areas that can be used in an organized and efficient manner to promote social well-being, growth, development, and progress for the Mexican people. The present study was a mixed-methods investigation, with a sample of 239 experts from the Mexican Association of Forestry Professionals across the country. Data collection and analysis techniques were applied both qualitatively and quantitatively. A questionnaire titled The Transformation of the Forestry Sector was used, which included three direct questions covering general information. Additionally, a supplementary text component was requested, based on the Delphi Method, with the following questions: 1. Define the problem with technical evidence, 2. Propose a solution and 3. Provide your specific policy recommendations. The information was analyzed using text analysis software (Atlas.ti).

KEYWORDS:

Forestry, social vision, technical, comprehensive human development.

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos del Recurso forestal como un Recurso estratégico para el desarrollo, nos referimos a cualquier activo, elemento o capacidad de los recursos naturales de bosques, selvas y zonas áridas que pueden ser utilizados de manera planificada y eficaz para promover el bienestar social, el crecimiento, el desarrollo y el progreso de los mexicanos, ya sea a nivel individual, organizacional, comunitario o nacional. Los recursos Forestales pueden ser materiales o intangibles, y su valor radica en su capacidad para contribuir de manera significativa al logro de objetivos y metas de desarrollo social del campo y México en su conjunto.

En un contexto económico, los recursos estratégicos incluyen las infraestructuras físicas de transporte para el abastecimiento, las industrias de materia prima y otras instalaciones de transformación, la tecnología avanzada, un capital humano altamente capacitado, el acceso a los recursos naturales, y las redes de comunicación eficientes. En el ámbito social, los recursos estratégicos pueden ser una educación de calidad, con salud pública, equidad de género, cohesión social y la participación de los dueños y poseedores del recurso. En el plano ambiental, los recursos estratégicos son la retención, cosecha y preservación del agua, la conservación de ecosistemas, la energía renovable y las prácticas de manejo sostenibles.

Estos recursos forestales estratégicos para el desarrollo nacional son activos y capacidades que se deben aprovechar de manera planificada y efectiva con un manejo integral del ambiente, para impulsar el crecimiento y el progreso sostenido en diferentes áreas de la sociedad, contribuyendo así al bienestar y la prosperidad nacional a largo plazo.

METODOLOGÍA

El Tipo de estudio es mixto, con una población indeterminada y una muestra de 239 expertos de la Asociación Mexicana de Profesionales Forestales de todo el país, con técnicas de recolección y análisis de datos aplicadas cualitativa y cuantitativamente.

Se utilizó un cuestionario denominado *La Transformación del Sector Forestal* con tres preguntas directas que son de información general y se solicitó un complemento de textos basado en el Método Delphi con las siguientes Tres Preguntas claves:

1. Defina el problema con evidencia técnica y de campo considerando: a) la Afectación que produce al recurso, b) sus Costos sociales, c) la Ubicación geográfica o ecosistémica que abarca y d) las principales causas más probables que lo generan.

2. Propuesta de solución, considerando lo que hay que hacer en los ámbitos de diferentes esferas: 1) ambiental, 2) socioeconómica y/o comunitaria, 3) legal y/o jurídica, 4) política, 5) Tecnológica, 6) administrativa 7) cultural y de valores sociales y 8) Big data e Inteligencia artificial.

3. Proponga sus recomendaciones específicas de política públicas y las consideraciones más importantes para su implementación, con una redacción que describa y recomiende un curso de acción preciso para el próximo gobierno entrante de México. Puede incluir consideraciones sobre: 1) la planeación legal, 2) la planeación administrativa y programación presupuestal, 3) las reglas de operación, 4) el cabildeo con las organizaciones del sector, 5) la evaluación y monitoreo y 6) las estrategias de comunicación.

Los textos de los participantes fueron agrupados en un documento que contenía la problemática y las propuestas de solución.

Dicho documento fue analizado por un software para análisis de textos (Atlas Ti) por medio de la creación de códigos en forma deductiva primero e inductiva después con 291 códigos que fueron tratados y seleccionados con estadística descriptiva.

Las Aportaciones complementarias de los colegas en el estudio Delfico sobre los Principios que deben regir la transformación y el cambio del sector forestal se iniciaron con los verbos 1. Desarrollar..., 2. Incrementar..., 3. Reducir..., 4. Apoyar... y, 5. Otra acción..., como fuente de ideas. La Captura de todos los textos integrados fue incluida en un documento para ser analizado en software Atlas Ti separando la descripción de la problemática y sus Propuestas de solución. Las coocurrencias de los códigos se tabularon en una matriz y fueron seleccionados mediante una fórmula lógica que solo aceptó aquellos con mayor número de coocurrencias en el mismo texto. Las coocurrencias más significativas estadísticamente en dicha selección se graficaron primero para denotar la problemática y luego las propuestas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

La problemática forestal

Está centrada en 18 variables que nuclea con su influencia los problemas del sector, a partir del análisis de 245 textos que mencionaron los 239 participantes en su análisis.

Tabla 1

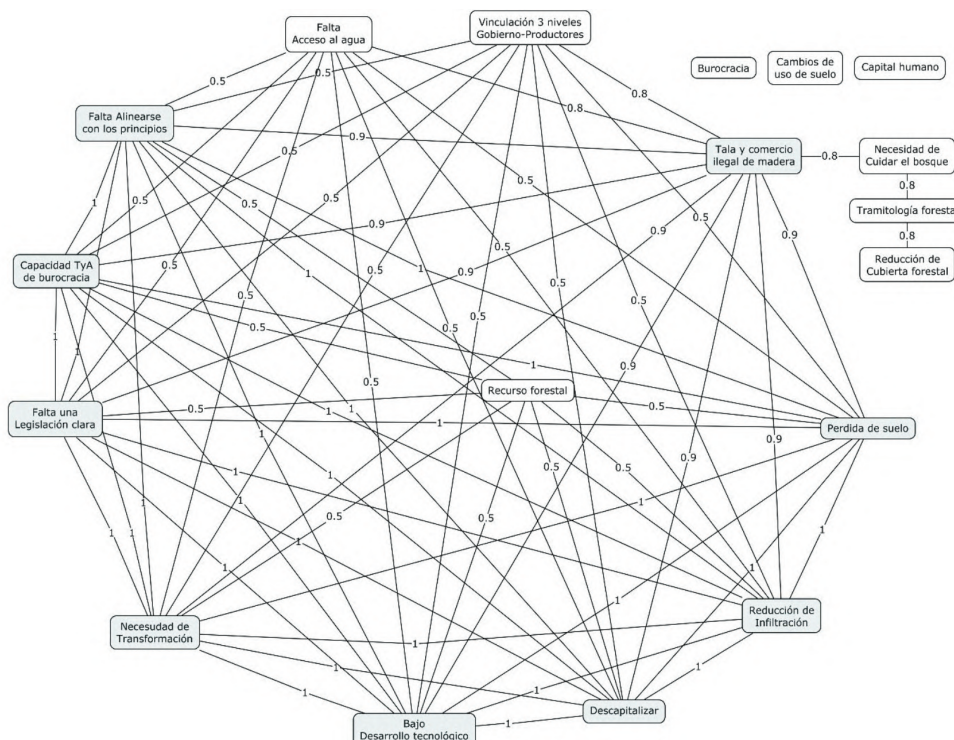
Problemática. Listado de códigos estadísticamente significativos y seleccionados de los textos de los participantes en el apartado de la problemática, considerados en foco rojo.

Variable	Número de Variables que articulan
Tramitología forestal	80
Tala y comercio ilegal de madera	71
Cuidar el bosque	19
Cambios de uso de suelo	18
Burocracia	17
Capital Humano	17
Vinculación	17
Acceso al agua	16
Alinear con los principios	16
Capacidad	16
Cubierta forestal	16
Desarrollo tecnológico	16
Descapitalizar	16
Infiltración	16
Legislación clara	16
Pérdida de suelo	16
Recurso forestal	16
Transformación	16

Nota. Elaboración propia.

Figura 1

Problemática Forestal integrada, donde se observan las interacciones entre los diferentes elementos o componentes de la actividad forestal.



Nota. Elaboración propia.

Donde se observa que la Capacidad refiere a la capacidad técnica, productiva y de desarrollo tecnológico y la Descapitalización considera la Tala inmoderada que descapitaliza el recurso forestal, la biodiversidad, los servicios ambientales, el suelo y demás recursos asociados, en gran medida por la presencia del Crimen Organizado.

La problemática (estructura sistemática típica que integra un conjunto de problemas comunes de origen) depende de un conjunto de variables que interaccionan, entre ellas: La Tala y comercio ilegal de madera, la carencia de una Vinculación entre los tres niveles de gobierno y los productores, el Acceso al agua, la necesidad de Alinear con Principios y valores, la Capacidad técnica y administrativa de la burocracia, la carencia de Desarrollo tecnológico en el proceso productivo, la orientación a Descapitalizar el medio ambiente y el recurso forestal, así como a los productores y el proceso productivo, la reducción de Infiltración por el deterioro de los bosques y la Pérdida de suelo, la necesidad de una Legislación clara para el buen cuidado del Recurso forestal, así como la imperiosa necesidad de Transformación del sector forestal para convertirlo en un Sector estratégico para el desarrollo nacional.

Se denota, además, que la problemática del recurso forestal está sujeta principalmente a Alinear con Principios y valores, la Capacidad técnica y administrativa de la burocracia oficial, la falta de una Legislación clara y desarrollo tecnológico.

Obsérvese que la Tala y comercio ilegal de madera afecta el Cuidar el bosque, adicionalmente afectado por la Tramitología forestal, lo que a su vez causa el detrimento de la Cubierta forestal.

Las propuestas

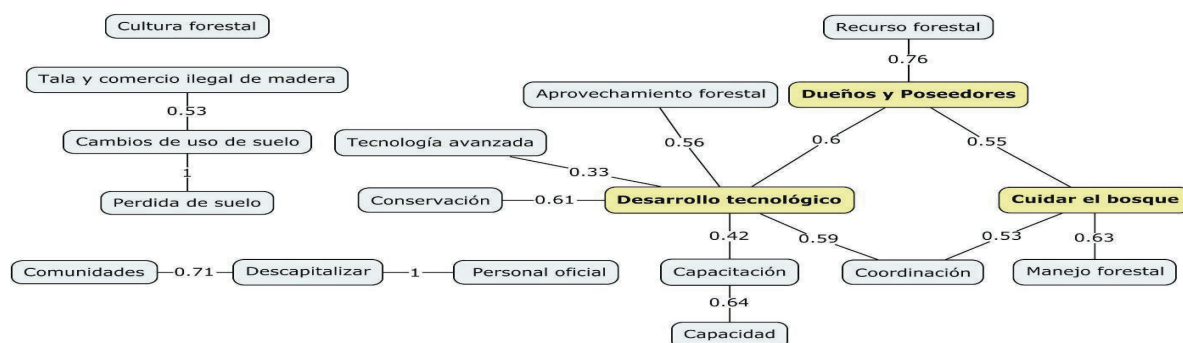
De la lista inicial de códigos, y tras la selección de los más significativos, encontramos 33 que tuvieron mayor número de asociaciones (Coocurrencias) y que nuclearon la estructura subyacente de las propuestas de los participantes profesionales del sector forestal seleccionados con valores $> \text{Media} + 1 \text{ Desviación Estándar}$. Se destaca el papel que juega el desarrollo tecnológico en la transformación del sector forestal y su inminente necesidad de su desarrollo con tecnología avanzada, además de que incrementa una capacitación que aumente la capacidad técnica de los involucrados en el sector, así como el papel de la participación responsable los dueños y poseedores del recurso con actitudes garantes sobre el recurso y su cuidado (mediante un adecuado Manejo) la coordinación de instancias del sector con una orientación a la conservación y al Desarrollo tecnológico, basado en un adecuado aprovechamiento forestal. Para desarrollar una cultura forestal, que aquí se encuentra aislada gráficamente, es necesario desarrollar una conciencia forestal. Con eso podemos afirmar que hay que reapreciar el recurso forestal y sus relaciones con la pérdida de suelo, que se liga en gran parte con la tala y el comercio ilegal de la madera y los cambios de uso del suelo.

Los Forestales mexicanos representados propugnan la coordinación como una sinergia interinstitucional estrecha entre las tres órdenes de gobierno, la industria y las comunidades, así como entre las instituciones, propietarios y asesores técnicos, y la coordinación con las diferentes disciplinas que están involucradas en el sector Forestal, con protocolos de respuesta rápida y coordinación eficiente entre las agencias gubernamentales y organizaciones involucradas, así como con los diferentes actores, además de una coordinación estricta y puntual entre la Conafor, las comisiones forestales de los estados y las oficinas forestales de los municipios, con extensión a las tenencias, comunidades indígenas, ejidos y pequeños propietarios.

Esto implica promover la educación socioambiental en coordinación con las escuelas y centros comunitarios de las mismas poblaciones beneficiarias, para que el saber-hacer desarrollado y las habilidades adquiridas puedan ser transmitidas a distintos perfiles y colectivos generacionales. En estas variables, Descapitalizar refiere a la descapitalización del recurso forestal, biodiversidad, servicios ambientales, suelo y demás recursos asociados, siendo la principal causa es la presencia del Crimen Organizado. Además, la variable graficada con el nombre de Personal, indica incapacidad del personal oficial de la SEMARNAT responsable de la integración y formulación del Reglamento de la citada LGDFS en acato a la misma desde su emisión y a sus reformas. Hay falta de personal técnico para las verificaciones, así como falta de habilidades adecuadas del escaso personal que realiza los trámites, capacitar a personal técnico en materia de impacto ambiental y capacitar a todo el personal involucrado en el área

de gestión, capacitar a personal de vigilancia forestal y al encargado de supervisar, con lo que es necesario que se emplee personal de manera permanente para la verificación de las zonas forestales vulnerables, con una adicional rotación y ampliación de personal Administrativo y de campo de la dependencia de gobierno, para verificar zonas que requieran restauración, suficiencia de personal y recursos, y se debe tener el personal competente para atender reportes, y que se encargue de salvaguardar los bosques, con recorridos en áreas bajo manejo forestal para que se apeguen a lo programado.

Figura 2
Variables más significativas.



Nota. Elaboración propia.

CONCLUSIONES

Los recursos forestales son estratégicos y deben ser considerados así constitucionalmente, para el desarrollo nacional. Por su contribución a la economía ya que proporcionan una amplia gama de productos maderables y no maderables que son fundamentales para la economía, tales como la madera para la construcción, el papel, la pulpa, muebles, productos medicinales, alimentos silvestres, aceites esenciales y resinas, entre otros. Además, genera empleo y contribuye significativamente al producto interno bruto (PIB). Adicionalmente, los bosques desempeñan un papel crucial en la regulación del clima, la conservación del suelo y del agua, la protección contra la erosión, la mitigación de desastres naturales como inundaciones y deslizamientos de tierra, y la captura de carbono atmosférico. Así, estos servicios ecosistémicos son vitales para el bienestar humano y el funcionamiento sostenible del medio ambiente. Con ellos se mantiene la biodiversidad que es vital para la vida en la tierra, debido a que los ecosistemas naturales albergan una gran diversidad de especies vegetales, animales y microorganismos en equilibrio dinámico que se auto regenera. Esta biodiversidad es una fuente invaluable de genes para la mejora de cultivos, medicinas y productos industriales. Además, los bosques, selvas y zonas áridas son hábitats críticos para muchas especies en peligro de extinción y desempeñan un papel fundamental en la conservación de la biodiversidad global.

Estos ecosistemas son aprovechados también, además de proveedores de materias primas, como áreas privilegiadas de Recreación y turismo con oportunidades para actividades

recreativas al aire libre, como senderismo, camping, observación de aves, pesca y turismo ecológico., con lo que contribuyen al desarrollo local y regional al generar ingresos a través del turismo y promover la conexión cada vez más demandada, con la naturaleza. Ellos tienen adicionalmente una importancia cultural y espiritual para las comunidades indígenas y locales como lugares de culto, rituales, tradiciones y conocimientos ancestrales que han sido transmitidos de generación en generación.

Sintéticamente, los recursos forestales son estratégicos para el desarrollo debido a su contribución económica, los servicios ecosistémicos que proporcionan, su biodiversidad, el potencial para el turismo y la recreación, y su importancia cultural y espiritual. Su gestión sostenible es fundamental para garantizar que estos beneficios se mantengan a largo plazo para el bienestar de sus dueños y poseedores campesinos y en general para la nación, así como para las generaciones futuras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Mora-De la Mora, G., Galicia, L., Sanchez-Nupan, L. O., & Castro-Torres, B. (2023). Conditions for multilevel governance, co-management, and sustainability in two forest communities in central Mexico. *Sustainability*, 15(14), 11348.
- Gómez-Mendoza, L., & Galicia, L. (2010). Temperate forests and climate change in Mexico: from modelling to adaptation strategies. *Climate change and Variability*, 195-210.
- Lodin, I., & Brukas, V. (2021). Ideal vs real forest management: Challenges in promoting production-oriented silvicultural ideals among small-scale forest owners in southern Sweden. *Land Use Policy*, 100, 104931.
- Seymour, R. S. (2022). Rehabilitation Silviculture for Degraded Forests: Management Plans and Practices. *Maine Woodlands*, 47(4).

EDUCACIÓN MUSICAL INDÍGENA EN SANTA MARÍA TLAHUITOLTEPEC, OAXACA, MÉXICO.

Clave del trabajo: V_185

Tonatiuh González Solís

Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe, Oaxaca, México.

Correo electrónico: subdireccion@cecam.org.mx

RESUMEN

La introducción de instrumentos de viento en las comunidades indígenas de Oaxaca surgió principalmente por motivos religiosos durante la evangelización, impulsando tanto la música litúrgica como la profana para la vida cotidiana, especialmente en danzas. En la Sierra Norte, pueblos Mixes y Zapotecos han mantenido un fuerte vínculo con la música gracias a la labor de artesanos y educadores. Ejemplo de ello es Felipe Marcos Alcántara, maestro campanero y lutier en la comunidad de Totontepec, quien transmitió conocimientos hasta hoy. El CECAM de Tlahuitoltepec ha sido clave en la formación de músicos, y en la preservación cultural durante casi 48 años. Las escoletas comunitarias siguen siendo espacios de enseñanza gratuita o accesible. Más allá de su valor artístico, la música en estas comunidades cumple funciones sociales y espirituales, fortaleciendo la identidad, transmitiendo valores éticos y manteniendo un sistema de comunicación intergeneracional que fomenta la cohesión social y la preservación cultural.

ABSTRACT

The introduction of wind instruments into the Indigenous communities of Oaxaca emerged primarily for religious purposes during the evangelization process, fostering both liturgical music and secular music for everyday life, particularly in dance traditions. In the Sierra Norte region, the Mixe and Zapotec peoples have maintained a strong bond with music thanks to the dedication of artisans and educators. A notable example is Felipe Marcos Alcántara, a master bell-maker and instrument craftsman in Totontepec, who passed down his expertise through generations. For 48 years, CECAM has played a pivotal role in training musicians, instrument repair specialists, and preserving cultural heritage. Community-based music schools, or escoletas, continue to provide free or affordable education. Beyond its artistic value, music in these communities serves profound social and spi-

ritual purposes, strengthening cultural identity, instilling ethical values, and sustaining an intergenerational system of communication that promotes social cohesion and the preservation of ancestral traditions.

PALABRAS CLAVE:

Educación, interculturalidad, música.

KEYWORDS:

Education, interculturality, music.

INTRODUCCIÓN

Atender la educación musical en un contexto donde las tradiciones culturales son el eje de una comunidad, es uno de los retos que se ha tenido en la Sierra Mixe de Oaxaca en la que la música de banda tiene una importancia central en la vida cotidiana de cada comunidad. Las bandas tradicionales, integradas en su mayoría por instrumentos de aliento y percusión, más que una expresión artística: son un vínculo de identidad, cohesión y resistencia social. En este contexto, el Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) tiene como misión específica: formar músicos con un perfil técnico y humano orientado a la preservación y fortalecimiento de la música tradicional oaxaqueña.

El siguiente escrito busca destacar la importancia de la música de banda como una herramienta en contextos sociales, culturales y éticos. Se analiza cómo la formación musical ofrecida en esta institución a través de generaciones no solo contribuye a la continuidad de una tradición sonora ancestral, sino que también fortalece valores comunitarios, el sentido de pertenencia, ciudadanos comprometidos con su entorno y su historia.

METODOLOGÍA

Este trabajo se llevó a cabo a través de un enfoque cualitativo, combinando las siguientes técnicas:

- Entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y líderes comunitarios
- Observación participante en ensayos, clases y presentaciones públicas
- Análisis etnográfico para comprender el papel simbólico y funcional de la música de banda en ceremonias, fiestas patronales y ritos.
- Revisión documental de planes de estudio, programas comunitarios y repertorios musicales
- Las evidencias serán a partir de sujetos clave como: alumnos de diferentes niveles formativos, maestros locales y foráneos, así como músicos egresados que hoy se des-

empeñan como formadores y directores de banda o intérpretes en otras comunidades.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La introducción de instrumentos de viento en diferentes periodos en las comunidades indígenas de Oaxaca obedece principalmente a la necesidad religiosa de incluir la música y que se ha repetido en momentos y lugares diferentes en la cultura heredada por los españoles.

En este trabajo nos centraremos más en la tradición musical de los pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca, Mixes y Zapotecos, que, por su cercanía y convivencia, comparten un fuerte vínculo con la música, músicos y compositores.

Antiguamente los ministriles, cuyo papel era fundamental en la evangelización, tañían los instrumentos para las distintas necesidades litúrgicas (Rincón, J. 2015) con repertorio propio para ello, a la par, como ha pasado a través de la historia de la música, se ha desarrollado la música profana o la música no litúrgica, con necesidades más apegadas a la vida cotidiana, de ello derivan músicas principalmente para la danza, que es una de las formas más comunes de las tradiciones musicales ancestrales de las regiones, principalmente Mixe y Zapoteca.

La religión católica y las distintas órdenes que pudieron acceder a las regiones montañosas de Oaxaca traían consigo a gremios de artesanos en distintas áreas como la de construcción, que incluían a albañiles, carpinteros, herreros, canteros entre otros, además para la educación evangélica que en la cual se incluían las artes como herramientas fundamentales para erigir centros de poder, culto y educación. (Sanginés, 2020) En lo que respecta a la música, la enseñanza musical traía consigo a maestros lauderos, maestros lutier al igual que maestros organeros, quienes se encargaban de mantener en buen funcionamiento los diferentes instrumentos que usaban, muchos de ellos eran violines, guitarras, mandolinas, tricordios, contrabajos y otros instrumentos de cuerda, instrumentos que eran más fáciles de construir ya que principalmente se requería la madera, materia prima que abunda en estas regiones montañosas.

Uno de los nombres que más se conocieron en la sierra Mixe fue el de Felipe Marcos Alcántara, proveniente de España, maestro campanero y quien hacía y rehabilitaba instrumentos de viento en la comunidad de Totontepec Villa de Morelos en la sierra Mixe de Oaxaca (CDI Mx, 2017), fue heredando los conocimientos a través de generaciones hasta la actualidad, sin embargo, aunque existe la necesidad constante de la reparación de instrumentos en todas las poblaciones donde tienen una banda filarmónica tradicional, este conocimiento es poco atractivo para las nuevas generaciones, en el caso de la población de Tlahuitoltepec que es una cabecera municipal con una población de 10,101 habitantes (De Estadística y Geografía, s. f.) y debido al CECAM que está funcionando desde hace casi 48 años han tenido la oportunidad y la responsabilidad de mantener viva la música de estas regiones, y como en toda área, no todo se

dedican a ser músicos o formadores de banda, también ha habido estudiantes interesados en la lutería, actualmente hay poco más de tres maestros con este oficio artesanal, de los cuales uno ya está jubilado. Pero hay una necesidad social muy humana que pudiera llamarse inconsciente colectivo o arquetipo, que mueve a buscar la música de alguna u otra forma desde la antigüedad, y que nuestras poblaciones no están exentas de ella, esta misma necesidad y en gran parte gracias a la escuela de música del CECAM, las escoletas de los pueblos originarios tuvieron un papel predominante en la estructura social, debido a que son espacios comunitarios dedicados a la enseñanza musical de instrumentos de viento, preparando a niños y jóvenes para integrarse a la banda local y generalmente sirviendo a necesidades litúrgicas y fiestas patronales y no por ello dejar de lado a la música popular con los arreglos y adaptaciones que se han hecho para ello, este tipo de centros de aprendizaje suelen ser gratuitos o de bajo costo para las y los interesados, y están financiados por el municipio, agencias, comité de fiestas o cooperaciones de los mismos pobladores.

Si bien, musicalmente hablando, las obras musicales que se conservan de los compositores, adaptaciones o arreglos para las bandas locales suelen ser, en algunos casos, con estructuras básicas de composición, melodías y frases que son fáciles de memorizar y silbar, ¿entonces cuál es el papel de la música en este ambiente social? esto tiene una razón muy clara para los habitantes y para los propios músicos, y es que se trata de disfrutar los momentos de convivencia, bailar libremente, estar acompañando en las pérdidas humanas o estar honrando sus propias creencias, puede ser sencillo de leer, incluso nos puede parecer obvio, pero va mucho más allá de nuestro entendimiento cuando nos involucramos en duras jornadas de trabajo en el campo, por solo citar el lugar de trabajo de un campesino, y entendiendo que para ellos no hay días específicos de trabajo al igual que horarios, aunque muchas veces sus actividades inician a las 4 o 5 de la mañana, difícilmente vamos a comprender el cansancio hasta que sea vivido por algunos meses o años y la ilusión que les causa la llegada de las fiestas patronales, o el bautizo, bodas y quince años o simplemente cumpleaños que festejan, es muy común escucharlos decir que ellos nacen con la música, viven con la música y mueren con la música.

Las estructuras de usos y costumbres de muchas poblaciones indígenas dicta que deben asumir cargos dentro de su propia estructura de gobierno, ya sea municipal, de agencia, ranchería o incluso como comité de las escuelas, y en ningún caso con retribución económica como lo es en la agencia de San Isidro Huayapan donde ser parte de la banda del pueblo exenta de los distintos cargos como: Campanero, Topil, Mayor de vara, Síndico, Secretario de algún área, Regidor de obras, Regidor de Agua, Alcalde o suplente de alguna de las áreas mencionadas. Estos cargos deberán ser elegidos en una reunión de asamblea y toman las responsabilidades durante un año con períodos de descanso de dos o tres años. En el municipio de Santa María Tlahuitoltepec y sus agencias y rancherías cuentan con alrededor de doce bandas en total, cada ranchería con su propia banda, tan solo en la cabecera municipal hay tres bandas, a

las cuales denominan banda municipal avanzada, intermedia y principiante, y también el CECAM cuenta con tres bandas, banda oficial, intermedia y principiante. Actualmente se cuenta con la certificación por parte del Conservatorio Nacional de Música (CNM) a través del Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura (INBAL) para el nivel Técnico Profesional en Música Tradicional de Oaxaca, aunque también se ofrecen los niveles de Educación Musical Infantil dirigido a niños quienes cursan la primaria y secundaria en la comunidad y que asisten por las tardes en un horario más reducido, y el nivel de Inducción Musical previo al nivel Técnico, en estos dos últimos niveles los horarios de clases inician a las nueve de la mañana y concluyen a las dos de la tarde para las materias teóricas, de acuerdo con la malla curricular, y a partir de las cuatro de la tarde hasta las ocho de la noche se tienen ensayo de banda. Este mismo compromiso por parte de los interesados se refleja en las horas de ensayo que en varios alumnos muestran a partir de las cinco de la mañana o hasta las doce de la noche, y por ende, en la calidad de las bandas, teniendo un repertorio para cubrir eventos dentro de Fiestas Patronales, Audiciones y presentaciones en las principales salas de concierto del país. Al egresar del CECAM, los jóvenes se pueden integrar a agrupaciones musicales de otros lugares o siguen sus estudios formales de música profesional a nivel superior en las distintas universidades del país o regresan a sus comunidades para fortalecer su compromiso con su comunidad como formadores de banda, directores o simplemente integrantes de la banda local.

Sin embargo, el ser músico no exenta que tenga algún trabajo u oficio con responsabilidades sociales, familiares y laborales, y pertenecer a la banda filarmónica local es parte de una función muy importante en donde les permite convivir por medio de invitaciones a otras comunidades y, por ende, compartir musicalmente el trabajo que cada uno desarrolla.

Es por eso que la percepción del espacio y tiempo es difícil de imaginar y comprender ya que se rigen por aspectos que la propia naturaleza les brinda, esto es, las lluvias, los ciclos lunares, tiempos de siembras etcétera.

En la ponencia de la Licenciada Ana María Cruz Rodríguez en el Seminario Internacional Educación Intercultural. Producción de Conocimiento de los Pueblos Indígenas, expone lo siguiente:

“El tiempo es el flujo invisible que sostiene el cambio. Todo en la naturaleza -el cielo, las estrellas, las hojas que caen- son habla, si sabemos mirar, de un antes y un después. El tiempo no se mide, se siente: es la danza entre el inicio y el fin, la voz silenciosa que nos recuerda que cada momento es irrepetible”
(UPN-Hidalgo, 2025)

Esta misma visión es heredada de generación en generación y los niños van entendiendo y comprendiendo a muy temprana edad estos roles sociales que tiene la música a través del flujo tiempo. Indudablemente, esta visión ha estado alterándose debido a la facilidad que aportan las tecnologías y el internet, especialmente los teléfonos inteligentes y dentro de ellas, las

aplicaciones de redes sociales y ocio, donde esto mismo ha amenazado de manera alarmante la percepción y los objetivos con los que llegan a estudiar, es ahí donde el rol del educador tiene que ser una guía muy estable y lo suficientemente clara para determinar el mejor camino a seguir sin desviar los sueños y las ilusiones con las que llegan a la población y a la escuela. Uno de los fundadores de la escuela, el Maestro Mauro Delgado, oriundo de la comunidad de Tlahuitoltepec, tenía muy claro el objetivo de la escuela y durante muchos años estuvo a cargo de la dirección de la escuela, rescatando, reorientando y guiando a docentes y alumnos.

Estos resultados revelan que la música de banda en la Sierra Mixe o en la sierra Zapoteca no solo es un elemento artístico, sino un sistema de comunicación intergeneracional que transmite valores como el respeto, la disciplina, la solidaridad y la responsabilidad. El CECAM ha sabido, gracias a la cercanía con las necesidades musicales de comunidades y la contribución al acervo musical por parte de los compositores, integrar una enseñanza con saberes musicales de las distintas regiones contribuyendo a:

- La formación ética de los estudiantes, quienes aprenden que tocar un instrumento implica también un compromiso con su entorno y su comunidad.
- El rescate de repertorios locales, muchos de los cuales solo existían en la memoria oral de músicos mayores y que, con las herramientas que se les brindan, puedan transcribir con facilidad y adaptarla a las orquestaciones que se requieran.
- La profesionalización de la música comunitaria, sin perder el enfoque identitario, al ser recreada para fines didácticos en las escoletas de las comunidades y nuestro Centro de Capacitación Musical.
- El fortalecimiento del tejido social, ya que la banda en sus distintas participaciones es vista como un espacio de convivencia, inclusión y servicio a la comunidad.

Este proceso formativo ha trascendido el aspecto técnico, generando un profundo respeto y cariño al entorno cultural, a la naturaleza, la lengua originaria y la memoria histórica de los pueblos indígenas que conservan sus tradiciones.

CONCLUSIONES

La música de banda en las comunidades indígenas de Oaxaca, especialmente en la Sierra Mixe y Zapoteca, no es simplemente una manifestación artística; constituye un elemento estructural de la vida comunitaria. Desde su introducción con fines evangelizadores, la música ha evolucionado hasta convertirse en un lenguaje común que refuerza la identidad cultural, promueve la solidaridad y transmite valores fundamentales como el respeto, la disciplina y la responsabilidad.

Este fenómeno no ocurre de manera aislada, sino que está íntimamente relacionado con la cosmovisión indígena, donde el tiempo y la naturaleza determinan los ritmos de vida. Las escoletas y el CECAM desempeñan un papel decisivo en la preservación y profesionalización

de estas tradiciones musicales, sin desarraigar su esencia comunitaria. Gracias a estas instituciones, los jóvenes no solo aprenden técnica instrumental, sino que asumen la música como un compromiso social y una herencia cultural que se proyecta hacia el futuro.

Además, la música cumple funciones rituales, festivas y de acompañamiento en momentos significativos, lo que la convierte en un símbolo de unión y resiliencia frente a las adversidades. La participación en bandas locales otorga reconocimiento y exenta de ciertas obligaciones comunitarias, pero no rompe el sentido de colectividad; al contrario, lo fortalece mediante la cooperación y el intercambio cultural entre pueblos.

En síntesis, la música en estas comunidades trasciende lo sonoro: es memoria viva, herramienta educativa, espacio de convivencia y vínculo intergeneracional. Proyectos como el CECAM y las escoletas garantizan la continuidad de este legado, demostrando que la educación musical no solo forma artistas, sino también ciudadanos comprometidos con su cultura y su gente. Preservar estas prácticas significa proteger la identidad y la cohesión social de los pueblos originarios frente a los retos del mundo contemporáneo.

Las bandas del CECAM, de los municipios, agencias y rancherías de los distintos pueblos indígenas, representan una forma viva de resistencia cultural, particularmente el CECAM se erige como un espacio crucial para la conservación del patrimonio sonoro oaxaqueño, al mismo tiempo que forma personas con un alto sentido ético y moral. Su propuesta educativa, basada en la práctica colectiva, el respeto a las raíces y el servicio comunitario constituye un modelo de formación integral que debería inspirar políticas culturales en otras regiones del país.

Este trabajo reafirma que preservar la música tradicional, no solo es una manifestación artística, sino también un acto de dignidad, identidad y compromiso ético con el pasado, el presente y el futuro de los pueblos originarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CDI Mx. (2017, 11 mayo). *La música y los mixes*. [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ljBIHOiNOr4>

De Estadística y Geografía, I. N. (s. f.). *Población total por municipio según sexo*. https://www.inegi.org.mx/app/cuadroentidad/Oax/2018/03/3_2

Rincón, J. (2015). Ministriles novohispanos. Obras del Manuscrito 19 de la catedral de Puebla de los Ángeles. Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas, Vol 37, núm. 107, 241-243, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas.

Sanginés, E. (2020, 26 junio). *Gremios y artesanos en conflicto en Nueva España*. Relatos E Historias En México. <https://relatosehistorias.mx/nuestras-historias/gremios-y-artesanos-en-conflicto-en-nueva-espana#:~:text=Artesanos%20en%20la%20Nueva%20Espa%20>

[C3%B1a&text=La%20tradici%C3%B3n%20artesanal%20de%20los,Zum%C3%A1rraga%20y%20Vasco%20de%20Quiroga.](https://www.youtube.com/watch?v=XvEZhlhjuQ)

UPN- Hidalgo. (2025, 12 junio). *Seminario Internacional Educación Intercultural. Producción de conocimiento de los pueblos indígenas* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=XvEZhlhjuQ>

LA INFLUENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO SOBRE LA LIBERTAD, LA AUTONOMÍA Y EL LIBRE DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMERA INFANCIA

Clave del trabajo: V_186

Valentina Vásquez Peláez

Escuela Normal Superior “La Merced”, Yarumal, Colombia

*correo electrónico: vasquezpelaezvalentina@gmail.com

RESUMEN

A lo largo de la historia se ha evidenciado que la educación obedece a un discurso dominante, donde el individuo sigue una serie de patrones que no le permiten ser autónomo y descubrir quién es. Ahora bien, algunos factores que inciden en esta problemática son temas relacionados con la religión, la cultura, la política, la sociedad, la economía y por supuesto la educación, por ende, se reducen las posibilidades de que el estudiante reciba una educación que garantice el libre desarrollo de su personalidad. Por consiguiente, se plantea la siguiente pregunta problema: ¿De qué manera influye el sistema educativo contemporáneo sobre la libertad, la autonomía y el libre desarrollo de la personalidad en los educandos? En concordancia con la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 16, el Estado garantiza que todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. Es por esto por lo que, el objetivo de esta investigación es reconocer la influencia del sistema educativo contemporáneo en la libertad, autonomía y el libre desarrollo de la personalidad de los estudiantes de primera infancia mediante actividades lúdicas-reflexivas, fomentando la autonomía moral en los educandos en su vida académica y personal. En cuanto a la metodología, se implementa un paradigma sociocrítico.

ABSTRACT

Throughout history, it has been evident that education obeys a dominant discourse, where the individual follows a series of patterns that do not allow them to be autonomous and discover who they are. Some factors that impact this problem are related to religion, cul-

ture, politics, politics, society, the economy, and of course, education; therefore, the possibilities for students to receive an education that ensures the free development of their personality are reduced. Consequently, the following problem question arises: How does the contemporary educational system influence freedom, autonomy, and free development of personality in learners? In accordance with the Political Constitution of Colombia of 1991, in its article 16, the State guarantees that all individuals have the right to the free development of their personality, with no limitations other than those imposed by the rights of others and the legal order. This is why the objective of this research is to recognize the influence of the contemporary educational system on the freedom, autonomy, and free development of the personality of preschool students through playful-reflective activities, promoting moral autonomy in students in their academic and personal lives. Regarding the methodology, a sociocritical paradigm is implemented.

PALABRAS CLAVE:

Autonomía, libre desarrollo de la personalidad, libertad, sistema educativo

KEYWORDS:

Autonomy, free development of personality, freedom, educational system

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia se ha evidenciado que la educación obedece a un discurso dominante, donde el individuo sigue una serie de patrones que no le permiten ser autónomo y descubrir quién es. Ahora bien, algunos factores que inciden en esta problemática son temas relacionados con la religión, la cultura, la política, la sociedad, la economía y por supuesto la educación, por ende, se reducen las posibilidades de que el educando reciba una educación que garantice el libre desarrollo de su personalidad.

Por consiguiente, se plantea la siguiente pregunta ¿De qué manera influye el sistema educativo contemporáneo sobre la libertad, la autonomía y el libre desarrollo de la personalidad en los educandos del grado tercero de la institución educativa San Luis sede María Auxiliadora en el año 2025? Que según Gutiérrez & Muñoz (2023) “En una sociedad que todavía lucha con las desigualdades arraigadas, la violencia y los conflictos, el camino hacia el pleno respeto del libre desarrollo de la personalidad no está exento de obstáculos” (p. 8). Se refieren a que dicho derecho se ve vulnerado en la mayoría de los casos puesto que los contenidos a enseñar son diseñados dentro una postura tradicional.

En concordancia con la Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 16, el Estado garantiza que todas las personas tienen derecho al libre desarrollo de su personalidad

sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico. Es por esto que, el objetivo de esta investigación es reconocer la influencia del sistema educativo contemporáneo en la libertad, autonomía y el libre desarrollo de la personalidad del grado tercero de la institución educativa San Luis sede María Auxiliadora mediante actividades lúdicas-reflexivas, fomentando la autonomía moral en los educandos en su vida académica y personal. Para reducir tal enigma se busca implementar estrategias que promuevan el autoconocimiento y que provoquen un nuevo aprendizaje hacia el concepto que entienden por libertad y así formar seres capaces de tomar decisiones bajo su propio criterio.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo dicha investigación se utiliza una relación entre epistemología relacional y el libre desarrollo de la personalidad los cuales Tintaya (2019) define como “La persona en tanto sujeto individual es una organización de procesos biológicos y psicológicos que vive y se recrea con la cooperación de la comunidad” (p. 3). Explicado de otra forma se crea un vínculo entre sujeto-objeto.

A causa de esto, se implementa un paradigma sociocrítico que según Martínez & Gross-Tur (2024) “Este paradigma aporta una visión holística y dialéctica de la realidad educativa y destaca que está influenciada por condiciones ideológicas, económicas y culturales” (p. 59). Visión que contribuye a un estudio de cómo transformar el contexto de una realidad social para la libertad y la autonomía en los educandos.

Por otro lado, se llevará a cabo un enfoque cualitativo con el que se busca investigar como el comportamiento dentro del aula puede afectar el libre desarrollo de la personalidad de cada educando, teniendo en cuenta a Hernández, Fernández & Baptista (2014) “Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente” (p. 42). Dando a entender el rumbo que se le quiere dar a este proyecto.

Se propone hacer uso del método inductivo, pues se establece desde una observación directa y un caso en particular. Para lo cual Gutiérrez & Muñoz (2023) “se examinarán los desafíos y obstáculos que puedan surgir en la protección de este derecho, considerando la diversidad cultural, social y jurídica” (p. 5-6). Es importante mencionar a Vygotsky, quien sentó las bases de la interacción social y el apoyo en el aprendizaje, lo cual incide en la autonomía y libertad del estudiante.

Se debe considerar ahora que el diseño transversal interfiere en este estudio desde un análisis a la población de estudiantes desde estudios descriptivos y correlacionales, dando a conocer el punto de vista de López (2025) “Desde decisiones personales hasta cambios estructurales en la jurisprudencia, este derecho refleja un esfuerzo por equilibrar las libertades individuales con el bienestar colectivo” (s. p). Reconociendo que, al identificar los patrones y

las tendencias, se puede entender la manera en que se están equilibrando estos derechos en la escuela.

Gracias a la teoría ya conocida en esta investigación, se lleva a cabo un nivel aplicado, ya que permite dar a conocer todo el conocimiento adquirido en contextos observados. Consecuente a Pérez, Barrientos, Aparicio, Silva & Guarín (s. f) “pretenden minimizar la estigmatización al ser humano en el momento de querer mostrar su libre personalidad” (p. 2). Buscando la transformación de modelos de la realidad actual en cuanto a educación, ética y autonomía.

De acuerdo con el análisis realizado se puede aplicar, participar y accionar un método de manera reflexiva, crítica y autónoma. Donde Gutiérrez, Muñoz & Torrado mencionan que “puede tener un impacto significativo y la práctica de los derechos humanos, contribuyendo la promoción y protección de la dignidad humana” (p. 12). En el que tanto el educando como el docente sientan que su derecho al libre desarrollo de su personalidad sea respetado.

Como instrumento se hace una observación directa donde se evidencia la vulneración de este dentro del entorno, cuyos avances son plasmados en los diarios de campo

A medida que se avanza hacia un mundo más inclusivo, es fundamental que se siga cuestionando y revisando las restricciones que impiden el ejercicio pleno de este derecho.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el presente apartado, se pretende evidenciar los resultados que han tenido las entrevistas para este estudio. En cuanto a la categoría Libertad y Enseñanza, se menciona a Opertti (2022) “Los alumnos no deben ser considerados como “objetos o metas de aprendizaje”, sino ante todo como sujetos activos de derechos” (s.p). Para lo cual (Femenino, 38):

La libertad ha sido concebida como esa capacidad que tiene el ser humano de elegir y tomar sus propias opciones de vida, el sistema educativo cohibe el pensamiento crítico del estudiante, esto lo hace a través del plan de estudios ya que plantea solo lo que el Estado quiere que el estudiante aprenda, sin embargo, estoy en contra de esa ideología establecida que no permite transformación del pensamiento.

Se consigue encontrar una relación, pues se da a entender que el sistema educativo tiene como fin que los educandos sean útiles para cumplir con ciertas tareas, quitándole importancia a la introspección individual donde el hombre puede construirse libremente y a la vez, limita sus derechos. Es por ello, que los contenidos diseñados en las mallas curriculares no fomentan el desarrollo íntegro de la persona, sino que generalizan la información para poder impartirla a todos por igual.

De acuerdo con Domínguez (2023) “tanto la experiencia individual como la experiencia social se retroalimentan la una a la otra, de manera que el aprendizaje es, como se mencionó anteriormente, un continuo en la vida del educando” (p. 6). Así mismo, lo expresa (Masculino,8) “Me siento tranquilo relajado, me siento poco libre porque tengo que hacer muchas ta-

reas y evaluaciones”. Demostrando nuevamente, lo esencial de lograr un equilibrio que abarque temas académicos donde el niño se reconozca como ser único y libre; capaz de expresar sus ideas sin temor a que lo juzguen.

Así que, se trae a colación a Martha Malo quien cita a Hooks (2021) “ya no parece importar demasiado lo que sucede en el aula cuando se cierra la puerta o el tipo de relaciones de aprendizaje que se tejen entre profesores y estudiantes” (s. p). Tal idea deja un pensamiento inquietante, ¿cómo son construidas las relaciones entre educador y educando?, ¿realmente se crea algún vínculo?, ¿qué sienten los estudiantes al momento de comunicar sus inconformidades con sus directivos? Se debe ver que el mundo es concebido de múltiples maneras, por eso (Femenino,38):

Cada persona es un mundo, y al serlo también tiene sus propias ideas, pensamientos y conocimientos... por lo tanto mi percepción frente al mundo no debe ser la misma de otra persona. En este caso, como maestra establezco las normas, pautas y recomendaciones frente al proceso educativo, ya depende de la autonomía del estudiante y sus decisiones, en este caso no me tomaría nada personal

Es aquí, donde se evidencia una postura reflexiva que suscita los diferentes puntos de vista, que apoya y escucha, tal como lo expresa (Masculino,9) “Me siento bien porque no me responde mal, es tranquila”. Resaltando la valiosa labor que tienen los docentes, una que no discrimina, que se preocupa porque sus alumnos se sientan protegidos y tomados cuenta. Por consiguiente, Freire (1963) afirma que “la educación es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraterno” (p. 9). Educar no es simplemente llegar al aula a impartir conocimientos homogenizados, es dejar huella en el camino que transita el estudiante, transformar su entorno, ver más allá de un contenido, es corregir sin descalificar. (Femenino,38) “En primer lugar, haría una reflexión acerca del error y qué implica esto. También explicaría que todos nos podemos equivocar en algún momento. Lo importante no es equivocarse, sino no quedarse en el error”. Esta idea es respaldada por (Femenino,8) “Sí me puedo expresar porque me entiendo con los demás”. Destacando el papel del diálogo y la comunicación asertiva en todo momento, principalmente cuando se presenta un problema.

Ahora bien, la segunda categoría habla acerca de la autonomía individual, un concepto que da continuidad a lo que se habló anteriormente. Por esa razón se introduce a Baque y Portilla (2021) “Los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestras vidas constituyen parte fundamental del capital cultural con el que aportamos a la sociedad” (p. 3). Quienes contribuyen a la idea de que las experiencias de cada persona son determinantes en la adquisición de aprendizajes significativos. En concordancia con (Masculino,9) “Cuando voy a pedir permiso me porto bien en la clase”. Haciendo un énfasis en la relación de causa-efecto, pues la acción establece la consecuencia. De forma similar, (Femenino,38) dice:

Desde la enseñanza abordo la autonomía desde la capacidad que puede adquirir un estudiante para darse sus propias normas o reglas, teniendo la facultad de decidir por sí solos, y tener conciencia acerca de las consecuencias positivas o negativas según la decisión.

El docente se desenvuelve en un rol importante ya que de forma implícita está mostrándole al niño que, si toma buenas decisiones, tendrá buenos resultados y esto lo hará mediante su autonomía y pensamiento crítico. De igual importancia, Solórzano (2017) destaca que:

Antes se concebía el aprendizaje como un proceso externo al estudiante quien se veía como un ente pasivo, como objeto del proceso, que debía repetir mecánicamente el contenido que el maestro le transmitía; en la actualidad se enfoca como proceso interno que implica cambios en las estructuras cognitivas y es a su vez influenciado por aspectos biológicos, psicológicos, sociales y otros. (p. 3)

Lo que comprueba el avance que ha tenido el sistema educativo a través de los años, y que, aunque todavía no se haya logrado que el objetivo sea formar ciudadanos autónomos, el cambio es bastante notorio. Ahora se valoran las buenas conductas, las instituciones tratan de incentivar a los estudiantes a tener un buen comportamiento. (Femenino,8) “Cuando todos están escuchando y me hacen un reconocimiento” comenta que se siente valiosa cuando recibe atención y la felicitan por hacer las cosas bien; en donde la comunidad educativa se apoya del conductismo y crea un balance entre la autonomía y los contenidos académicos.

Asimismo, complementando la idea (Femenino,38) expresa “Por autonomía se entiende la capacidad que posee una persona para tomar decisiones de manera autónoma, sin necesidad que interfieran en su punto de vista”. Cuando esta es trabajada en la escuela, inconscientemente el niño empieza a aplicarla en todos los aspectos de su vida, haciéndose a él mismo como sujeto individual. Teniendo en cuenta a Luelmo (2020):

El concepto de autonomía tiene implicaciones metodológicas, por lo tanto, hablar de autonomía del alumno supone hablar de un cambio en el rol no solo del estudiante sino también del profesorado tal y como se entendía en el aula tradicional

Dando a entender que no es una tarea únicamente del docente, sino también dependiente de la actitud del estudiante y en cómo este actúa “Cuando veo que alguien está haciendo una falta y se la comento a un superior” (Femenino,8). Eso es autonomía, la capacidad de tomar decisiones bajo un criterio propio. En otras palabras, de acuerdo con (Femenino,38) “La autonomía de los estudiantes se puede ver afectada cuando se dejan influenciar por los juicios a priori o a posteriori de sus padres, lo cual influye negativamente en sus decisiones”

Quien apoya el fundamento anterior, definiendo el concepto como algo que no debe involucrar factores externos que lo limiten en el momento de tomar decisiones, al contrario, que él mismo se autoevalúe y determine cómo actuar.

Finalmente, la última categoría es el libre desarrollo de la personalidad, por eso, es importante mencionar a Miliore (2021):

El conjunto de valores colectivos que hacen posible la convivencia, la paz, el desarrollo y el progreso, así como la exhortación dirigida al individuo a desarrollar su personalidad y a “ser lo que puede ser”, todos ellos realmente ven su comienzo en los pupitres de un colegio (p. 5)

Con lo que se puede deducir que en la escuela recae la responsabilidad de fomentar la libertad desde una temprana edad. Como dice (Masculino,9) “Mis papás, mis amigos y mi familia y el entorno que me rodea”. Son factores que influyen de manera significativa en la construcción de la personalidad de una persona; si en casa comienzan a “sembrarla” en la institución deben “cuidarla” apoyándose de las normas que mantienen el orden dentro de ella. Dicho de distinta forma, (Femenino,38):

Se logra balancear a través de la comunicación asertiva y el diálogo, teniendo en cuenta un punto medio entre el respeto a la libertad y la libre expresión de los estudiantes. Pero también comprendiendo que todo tiene un límite que es precisamente regulado por el orden y las normas sociales

Reconociendo que todos tienen derecho mostrarse reales ante el mundo, libres de ataduras puestas por la sociedad, siempre y cuando no atenten contra la integridad de otros. Por ello, se hace alusión a Fernández (2020):

El objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales. El pleno desarrollo de la personalidad entraña conocer las verdades generales sobre la existencia humana, pero también las propias características individuales y circunstanciales (p. 6)

En efecto, la educación forma el carácter y la identidad de cada individuo, ayudándolo a entender y defender los derechos que lo protegen. Esto puede complementarse con lo dicho por (Femenino,38):

Le doy toda la importancia porque cada ser es único y como lo menciona el Artículo 20 de la Constitución Política de Colombia de 1991 “Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios de comunicación masiva. Estos son libres y tienen responsabilidad social

Sostiene que las instituciones educativas se rigen bajo una Constitución que cobija a todas las personas y destaca la importancia de que los niños conozcan sus derechos. Procurando que, en sus clases, sus estudiantes puedan ser quienes deseen. Asimismo, lo expresa (Masculino,9) “Me tratan bien, me quieren y siempre me apoyan y me hacen sentir seguro conmigo”.

Revelando que, en el grado tercero, los niños son libres y no sienten temor al ser juzgados por una de las personas más influyentes en ellos, su maestra. En consecuencia, surgen otras preguntas, ¿cuáles son los factores que repercuten para crear una personalidad y cómo esta puede afectar a los demás? De acuerdo con Landa (2021):

La dignidad humana se encuentra estrechamente vinculada al libre desarrollo de la persona humana y al derecho a la identidad personal. En ese entendido, estos nuevos derechos han venido ganando un espacio para concebir a la persona humana como fin supremo de la sociedad y del Estado. (s. p)

Argumentando que cada niño debe ser reconocido y valorado por quién es; reforzando la idea de que es lo más valioso para la sociedad y el Estado. (Femenino,8) dice “Puede afectar en mi escuela ya que todos tenemos principios diferentes desde casa”. Responde al preguntarle cómo creía que su libre desarrollo de la personalidad podía llegar a afectar a los miembros su comunidad educativa; siendo consciente de que cada familia es distinta y, por ende, no todos piensan igual a ella. Igualmente, lo expresa (Femenino,38) “Influye de manera significativa, al entender desde el respeto sus puntos de vista”. Fusionando el libre desarrollo de la personalidad y la enseñanza dentro de un salón de clases, como pilares fundamentales de una institución educativa.

CONCLUSIONES

En resumidas palabras, de acuerdo con los resultados arrojados por los estudios del presente proyecto de investigación, se puede llegar a la conclusión de que en el grado tercero de la escuela María Auxiliadora en el año 2025 los estudiantes están en un constante descubrimiento de su personalidad. El cual debe ser apoyado por los docentes, padres y directivos de la institución. Si bien es cierto que el sistema educativo prioriza los contenidos académicos, gracias a las entrevistas también se evidencia que se está buscando cómo lograr un equilibrio entre la paradoja aún vigente. Es importante disminuir el peso académico, pues algunos educandos ven las clases como una carga, cosa que no debería ser así; reflejando la carencia de estrategias que fomenten el pensamiento crítico y la introspección en cada individuo. No obstante, cabe recalcar que no se pretende minimizar el rol de los procesos educativos académicos, sino que, por medio de estos, se construya un ambiente armónico y protector que valore a la persona y la vea como ser fundamental en la sociedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Gutiérrez & Muñoz (2025). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación. Unirioja.es. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>

- Pérez, Barrientos, Aparicio, Silva & Guarín (s. f). El libre desarrollo de la personalidad en el contexto social colombiano. Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/09238f19-e8a2-4c90-a6d3-dac7dd8964a9/content>
- López (2025). El libre desarrollo de la personalidad: Clave para un Derecho Moderno y Humano. Juridamente.net. <https://juridicamente.net/2025/01/15/el-libre-desarrollo-de-la-personalidad-clave-para-un-derecho-moderno-y-humano/>
- Modo, E. (s/f). “Una lectura estimulante para todos quienes anhelan que la educación sea la promotora de mayor justicia y libertad, y buscan claves para hacer de la renovación curricular una herramienta hacia ese objetivo”. Ferema.org:8000. Recuperado el 21 de marzo de 2025, de https://ferema.org:8000/pubFiles/1668635480733_Elcurriculoenmodotransformacio%CC%81n.RenartoOpertti.pdf
- Teórica, M. R. (s/f). EL CONCEPTO DE LIBERTAD EN LAS TEORÍAS EDUCATIVAS DE DEWEY, FREIRE E ILLICH. Ull.es. Recuperado el 22 de marzo de 2025, de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/15693/EL%20CONCEPTO%20DE%20LIBERTAD%20EN%20LAS%20TEORIAS%20EDUCATIVAS%20DE%20DEWEY,%20FREIRE%20E%20ILLICH.pdf?jsessionid=EE7D57AA5F8EFC391AAB8EA5A6A9867F?sequence=1>
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing Libros.
- (S/f-b). Argumedo.mx. Recuperado el 22 de marzo de 2025, de <https://www.rogelio.argumedo.mx/docs/178291547-Paulo-Freire-La-Educacion-Como-Practica-de-La-Libertad-Ocr.pdf>
- Vidal Prado, C. (2021). Educación y valores superiores del ordenamiento: igualdad y libertad. *IgualdadES*, 4, 255-285. doi: <https://doi.org/10.18042/cepc/IgdES.4.09> (Recepción: 15/03/2021; aceptación tras revisión: 19/04/2021; publicación: 30/06/2021)
- Reyes, G. R. B. (2021). El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(5), 75-86.
- Mendoza, Y. D. S. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3(1), 241-253.
- Antezana, C. N. (2007). La pedagogía de la autonomía en Paulo Freire. *Investigación Educativa Duranguense*, (7), 23-32.
- Milione, C. (2021). El derecho a la educación como fundamento de la democracia y premisa para el libre desarrollo de la personalidad. *Revista de educación y derecho*, (24).
- Rojas, C. A. J. (2020). Virtud y libre desarrollo de la personalidad en John Stuart Mill. In *La eticidad y la moralidad en la vida cotidiana* (pp. 93-113). Universidad Santiago de Cali
- Soria, J. M. F. (2020). Identidad cultural y derecho a la educación. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (26), 23-39.

- Chacón-Sánchez, M. F., & García-Sánchez, B. Y. (2021). Resistencia de la escuela al reconocimiento de los derechos de estudiantes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 28-48.
- Landa, C. (2021). *Derechos a la dignidad, libre desarrollo de la personalidad e identidad personal* (Vol. 1). Palestra Editores.

EPISTEMOLOGÍA RELACIONAL UNA APUESTA ANTRÓPICA PARA LA EDUCACIÓN

Clave del trabajo: V_188

Yuner Ismar Flórez Eusse*

¹Escuela Normal Superior “La Merced” Yarumal Colombia

*correo electrónico: pfismar@hotmail.com

RESUMEN

La propuesta de ponencia, se presenta como un resultado preliminar de un trabajo doctoral sobre la temática de la epistemología relacional, donde se propone fundamentar una postura frente al conocimiento, teniendo en cuenta el paradigma y las dinámicas actuales de las realidades plurales y diversas, pues las epistemologías tradicionales se quedan cortas para dar respuestas a las necesidades contemporáneas, donde se avizoran cambios significativos en tiempos veloces, en el cual, las verdades sustanciales y fundamentalistas se ponen en tela de juicio, para dar paso a construcciones colectivas de la realidad, objetivadas en la tópica socio-política, en este orden de ideas, se requiere una fundamentación más apropiada para legitimar el conocimiento aplicable a las nuevas realidades. La metodología utilizada es el paradigma sociocrítico permitiendo un análisis de textos y de contextos, las técnicas e instrumentos son la revisión documental y las fichas bibliográficas respectivamente, para encontrar elementos teóricos y realizar análisis hermenéuticos y críticos sobre los paradigmas epistémicos vigentes.

ABSTRACT

The proposal for a paper is presented as a preliminary result of a doctoral thesis on the subject of relational epistemology, which proposes to establish a position regarding knowledge, taking into account the current paradigm and dynamics of plural and diverse realities, since traditional epistemologies fall short in responding to contemporary needs, where significant changes are foreseen in rapid times, in which substantial and fundamentalist truths are called into question, to give way to collective constructions of reality, objectified in socio-political topics, in this order of ideas, a more appropriate foundation is required to legitimize the knowledge applicable to new realities. The methodology used is the socio-critical paradigm allowing an analysis of texts and contexts, the techniques

and instruments are the documentary review and the bibliographic cards respectively, to find theoretical elements and carry out hermeneutic and critical analysis on the current epistemic paradigms.

PALABRAS CLAVE:

Epistemología, Relaciones, Conocimiento, Paradigma, Educación.

KEYWORDS:

Epistemology, Relationships, Knowledge, Paradigm, Education.

INTRODUCCIÓN

Cada individuo es hijo de una época y de un lugar determinado, es producto de unas dinámicas contextuales, coyunturales, epistemológicas que configuran unas lógicas comportamentales entendidas como tópicos (lugares comunes) los cuales legitiman y objetivan de alguna manera los patrones conductuales en una época y espacio específico, por ello, se hace importante realizar análisis de los contextos, de las coyunturas y dinámicas que van dando vida a identidades generacionales, que desde el punto de vista de la educación cobra relevancia para comprender qué tipo de estudiantes se tienen en las aulas, y poder de este modo resignificar la educación de acuerdo con las características y necesidades propias de las generaciones de los educandos.

Paradójicamente la educación cambia de manera más lenta que los avances tecnológicos que configuran las nuevas dinámicas generacionales. Así entonces, pareciera que los métodos y estrategias didácticas y pedagógicas se quedan anquilosadas frente a una generación que avanza a pasos agigantados y que considera que la forma misma de concebir la educación en la actualidad no los representa, así las cosas, se plantea que se está enseñando a una generación actual bajo una metodología de la Modernidad e incluso en algunas ocasiones de la Edad Media porque la concepción de la educación y los métodos de enseñanza no se actualizan, sino que se perpetúan como una tradición educativa, es decir que la educación tiene una tendencia conservadora, pues de acuerdo con Ocaña, Valenzuela & Garro, (2019)

Es clásico al entender que la universidad estratégicamente se ha dedicado a conservación e integración de la denominada herencia cultural de saberes, ideas y valores generados por el desarrollo de la humanidad en los diversos campos del quehacer científico, técnico y humanístico; virtud por la cual, según se adecua al contexto, se ha mantenido estratégicamente conservadora (p. 541)

No obstante, de acuerdo con las dinámicas actuales que están en movimiento constante y tan de prisa, se hace necesario repensar en qué época se está y qué tipo de ciudadanos ha

venido produciendo las dinámicas epistémicas contemporáneas, para que situadamente en el espacio y en el tiempo se le dé un nuevo sentido a la educación, de modo que se eduque en concordancia y coherencia con la cosmovisión y la mundovisión de las generaciones contemporáneas, esto implica unas habilidades investigativas y lectoras por parte de los docentes sino se quieren quedar anclados en el pasado.

METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el desarrollo de la presente investigación será desde el paradigma socio crítico, el cual de acuerdo con Maldonado (2018) “El paradigma sociocrítico considera la simbiosis entre la teoría y la práctica. El cual se genera de una crítica a la racionalidad instrumental y teórica del paradigma positivista o comúnmente llamado científico, y propone una realidad sustantiva que incluye los valores, los juicios e intereses de las comunidades” (p. 176)

Así las cosas, en concordancia con Orozco (2016), afirma que “el paradigma sociocrítico tiene como finalidad sembrar las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos de las comunidades, considerando la intervención activa de sus miembros” (p. 6) es decir, que en este sentido tanto la metodología como la misma sustancialidad del trabajo son coherentes en tanto ambos buscan las transformaciones sociales desde la perspectiva del excluido, que de acuerdo con Bisquerra (1989) plantea que el paradigma sociocrítico “se dirige a liberar al hombre y lograr una mejor distribución del poder y de los recursos de la sociedad. No existe diferencias entre teoría y praxis” (p. 52)

En este orden de ideas, Maldonado (2018)

menciona que los rasgos más significantes de este paradigma son la adopción de una visión global y dialéctica de la realidad social, sin tener una negación solidaria de un punto de vista democrática del conocimiento desde su elaboración, y una visión particular de la teoría del conocimiento y de sus interrelaciones entre teoría y práctica. (p. 177)

Por otro lado, pero en la misma línea del trabajo de investigación quedando ya sentado el paradigma de investigación se postula como método el constructivismo, así las cosas,

Las propuestas centradas en la reconstrucción en América Latina (De la Garza, 1988, 2001; Zemelman, 1990, 1992, 1997), han asumido el reto de pensar los procesos de constitución de la realidad social incorporando aspectos centrales del constructivismo. A su vez, han ido más allá en la incorporación de la realidad social en un proyecto de ciencias sociales críticas que precisamente busca dar cuenta de las dimensiones complejas de los modos de dominación, las acciones de resistencia y las perspectivas de futuro, esto es, realidad multidimensional en movimiento. La perspectiva reconstruccionista propone una apropiación de las contribuciones del constructivismo y un desarrollo consecuente a la hora de pensar los modos construcción de teorías, datos y proyectos de investigación. (Retamozo, 2012, p. 391). Por último, se

plantea la técnica de investigación que en concordancia con el paradigma y el método será la revisión documental.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desde una definición etimológica puede entenderse que la palabra contingencia hace alusión a toda aquella circunstancia que pueda o no suceder, sin embargo, desde un campo más filosófico la palabra contingencia puede definirse como:

La contingencia es el campo en el que se despliega la vida humana, y por supuesto, las acciones humanas, y toda su ética se desarrolla subordinada cuidadosamente a esta consideración de la vida como ámbito de lo contingente: lo cambiante, lo accidentado, lo ingobernable, lo imprevisible. (Pintado, M. D. 2016, p. 4)

Es correcto afirmar entonces que la contingencia hace referencia a la propiedad de algo que puede ser de una manera y de otra, no necesariamente establecidas, existiendo entonces la posibilidad continua de que cada una de las situaciones que se viven alrededor de la existencia humana pudieron haber ocurrido de manera diferente, sin embargo, no fue así. A partir de esta concepción surgen diferentes cuestionamientos filosóficos que permiten desarrollar pensamientos en cuanto a las posibilidades contingentes en las que se pudo desarrollar la vida y las múltiples actividades humanas que lleva a cabo cada ser en su diario vivir.

Surge entonces en la naturaleza de la realidad el concepto de libertad apoyado a su vez por la casualidad dos términos que hacen indeterminable la secuencia de la vida en un futuro, la contingencia en relación con la naturaleza tiene una definición existencial donde se plantea que nada es necesario. El primer vocablo definido, así como la capacidad para expresar ideas u opiniones sin ningún tipo de represión o castigo por ello, es entonces el ejercicio de un derecho en la sociedad actual.

Se demuestran en este término de la contingencia la autonomía moral, en la autodeterminación individual de los seres humanos para elegir de manera natural alguna alternativa presentada en las diferentes situaciones de la vida para llevar a cabo una acción o algún momento de la existencia. El segundo término toma como significado etimológico el valor de la relación de la causa del efecto es decir que, el vocablo casualidad tiene como significado el principio o el origen de las situaciones que puedan destacarse a lo largo de la vida y el desarrollo de la pedagogía de la contingencia en el crecimiento de los seres humanos a medida que toman sus decisiones.

Los seres humanos tienen intrínseca la capacidad para tomar decisiones, es una habilidad que se desarrolla poco a poco con ejercicios diarios frente a situaciones pequeñas donde el ejercicio de elegir ante una circunstancia u otra que trae unos efectos ante la vida en relación a esa decisión tomada esas decisiones pequeñas son importantes para poder desarrollar

y adoptaron la capacidad para la toma de decisiones que permitan de obstaculizar cualquier momento de la existencia si así lo requiere o simplemente tener claridad en cuanto a cosas que no necesiten un análisis profundo sino una decisión veloz. Es importante resaltar también que surge el término “Efecto Mariposa” que acompañada de la causalidad hace referencia filosófica y literaria como una figura retórica dentro de la poesía del lenguaje mismo a toda aquella decisión que por pequeña que se atrae las consecuencias significativas en el transcurso de la vida, que pueden ser lo suficientemente grandes como para cambiar la vida de los seres que están alrededor de aquel que ha tomado la pequeña decisión.

Entonces los primeros interrogantes en torno a la razón que lleva una toma de decisión y ese impulso que indica cuál es la mejor decisión y sobre la cual se elige lo que es bueno o malo para el individuo.

De acuerdo con el argumento anteriormente sentado se entiende que la contingencia como término psicológico hace referencia a los estímulos que son respuestas a manifestaciones corporales o emocionales dadas como respuesta a una pregunta o alteración de cualquier sistema en un momento determinado. Existe la respuesta entre el estímulo que es lo que genera una alteración y ese resultado es lo que se da a partir de la amonestación presentada y sobre la cual se ejerce la libertad y la autonomía moral del ser humano para llevar a cabo con una epistemología contingente y relacional su decisión.

La contingencia es un concepto central en la psicología que se refiere a la relación entre dos eventos, donde un evento (el estímulo) es seguido por otro (la respuesta). Esta relación está estrechamente vinculada con el aprendizaje, ya que una vez que una persona ha aprendido a asociar un estímulo con una respuesta, se dice que han aprendido una contingencia. (Rivas, D. 2023, s.p).

Los estímulos y las respuestas sean emocionales o físicos siempre están relacionados con los aprendizajes dado que existen estímulos con contingencias positivas y contingencias negativas de los cuales se obtiene un aprendizaje significativo en cada caso; Como ejemplo para la contingencia positiva puede tomarse un reconocimiento o premio obtenido luego de desarrollar correctamente una tarea situación, esto se ve marcado mayormente en la etapa de la primera infancia cuando los niños están desarrollando sus aptitudes básicas en un entorno escolar y la contingencia negativa puede verse ejemplificada por los castigos o las respuestas a estímulos que traigan como resultado una alteración al individuo negativa como sentimiento de tristeza, culpa, enojo, decepción, fatiga, entre otros o físicamente cuando se hace daño.

En este punto de la argumentación es posible hacer un acercamiento a una de las ramas de la filosofía que se encarga de estudiar el comportamiento del ser humano y todo en torno al sentido de su vida que es el existencialismo.

El existencialismo es una corriente filosófica y literaria orientada al análisis de la existencia humana. Hace énfasis en los principios de libertad y responsabilidad individual, los cuales han de ser analizados como fenómenos independientes de categorías abstractas, ya sean racionales, morales o religiosas. (Imaginario, A. 2022, s.p).

Teniendo en cuenta el argumento del autor anteriormente citado es correcto decir que la existencialismo como una rama de filosofía que se encarga de estudiar el pensamiento del ser humano apoya los principios de libertad y responsabilidad individual los cuales surgen a partir de las decisiones tomadas con autonomía moral por cada uno de los individuos que emprenden situaciones decisivas dentro de sus vidas, estas traen consigo contingencias positivas o negativas las cuales conforman la causalidad y los resultados para sus vidas a futuro.

La incertidumbre y la variabilidad en la experiencia humana

El ser humano es un misterio tan complejo que aprende significativamente de sus experiencias y las diferentes emociones de incertidumbre que pueda experimentar mientras lleva estas a cabo, por ejemplo, “La relación familia escuela, como comunidad brinda al ser humano en desarrollo, las bases para enfrentar las contingencias de la vida y obtener los recursos necesarios para adaptarse a los desafíos de manera exitosa” (Cornejo et al. 2013, s.p).

La cita anteriormente presentada y adoptada al argumento desarrollado permite esclarecer que para el ser humano en desarrollo es importante el entorno social con el que se relaciona desde la familia o cualquier vínculo que tengan las demás personas a su alrededor; Esas comunidades hacen lo que hacen crecer y le generan un desarrollo de preparación para enfrentarse a este tipo de contingencias que pueden darse.

El hombre es un ser sociable por naturaleza, y no existe uno que no pueda vivir en comunicación ni pueda desarrollarse totalmente solo sin necesitar de otro en toda su vida; Todo hombre necesita del otro para poder hacer su vida y obtener lo necesario para adaptarse a cada uno de los desafíos que alcance a experimentar en el transcurso de sus diferentes etapas de conocimiento y crecimiento como lo son la maduración donde un ser humano adulto desarrolla físicamente su habilidad para tomar decisiones y es entonces cuando está listo para enfrentarse a contingencias de la vida más fuertes de las que pudo haberse enfrentado en su infancia o a su adolescencia, estas conllevan en la mayoría de los casos a contingencias negativas con resultados en heridas emocionales o físicas en el ser que se está desarrollando dentro de dicha comunidad.

Ser un ser sociable por naturaleza y que además comparte una comunidad específica y totalmente diferente a la de otro ser, altera la percepción de la realidad dándole una perspectiva totalmente diferente, es entonces donde el ser humano adulto totalmente desarrollado

físicamente y capacitado para tomar decisiones importantes que cambien significativamente su vida, se tiene que convertir en un adulto crítico con la capacidad analítica para entender situaciones diversas, digerir emociones complejas y encontrar una solución que no altere la integridad física y emocional de sí mismo, es decir si el hombre no estuviera en comunidad, en una sociedad no podría desarrollarse tal y como lo hace y tendría menos habilidades que cualquier otra especie habitante en el entorno.

Es importante que el ser humano en las diferentes etapas de crecimiento que tiene mientras comprende el mundo y se define a sí mismo pueda adaptarse y acogerse a diferentes lugares, estados de ánimo y situaciones que aunque no sean acordes a sus pensamientos, sus sentimientos y a sus destrezas, pueda aprender de ellas y hacer de cada aventura un momento de conocimiento e introspección tan acorde a las capacidades innatas de ese ser humano, que se sienta como propio en ese lugar o esa situación en la que se encuentra sin que sea su entorno mismo, esa habilidad puede definirse como la resiliencia.

La ética como eje central de la epistemología relacional y contingente

La ética es esa parte de la filosofía que estudia el comportamiento del ser humano, en este argumento se enfoca a la epistemología de la contingencia que se relaciona con la toma de decisiones y los resultados de esta. “Sería necesario entender la educación como equipaje que permita al hombre habitar su mundo y construir humanamente su espacio y su tiempo” (Ruiz, 2018, P. 12). La ética como estrategia de educación del ser humano para una epistemología relacional se entiende como esa herramienta que permite que el hombre se conozca y pueda habitar su mundo, construyendo lo que necesita a su ritmo en su propio espacio para entender lo que traiga la contingencia de sus decisiones, aceptándolo de manera constructiva y permitiendo que cada uno de los cambios que puedan surgir en su entorno y evolución puedan ser una posible oportunidad de crecimiento.

Los procesos educativos en cada uno de los entornos que puedan existir para el ser humano se presentan de diferentes maneras y por supuesto, desde diferentes áreas de la concentración de esa educación como lo puede ser la lectoescritura, las ciencias exactas, las ciencias de la biología, entre otras asignaturas que permiten una investigación y conocimiento del mundo más preciso.

Es importante en el entorno educativo que se encuentre el ser reconocer los intereses y las necesidades de la comunidad para así poder aprovecharlas a su favor en el proceso de educación para fortalecer sus aptitudes y nutrir sus procesos con un énfasis que les permita no solo discernir entre el bien y el mal íntegro sino común con el que puedan establecer sus prioridades, encontrarse a sí mismos y por supuesto tener una vida construida a partir de la contingencia a las decisiones tomadas en las diferentes etapas de este conocimiento adoptado desde una edad temprana.

El hombre es un viajero que explora a medida que su cuerpo le permite avanzar y establecerse en diferentes lugares, no existe una medida exacta en la que el hombre pueda o no aprender, en cuanto desee puede hacerlo y ahí se aplica la contingencia. El hombre es nómada en cuanto a su conocimiento y en él se vuelve ajeno a sus costumbres y busca personas, espacios u objetos que le permitan un conocimiento que lo acerque a un entendimiento del mundo en la resolución de cada una de sus dudas

En el campo universitario puede observarse como los jóvenes y los adultos se desprenden de sus costumbres arraigadas y heredadas por múltiple de generaciones para cambiar ese patrón, encontrarse y definir sus nuevas importancias. Las diferentes ramas investigativas y a la vez educativas permiten que las personas puedan ir más allá y encontrar respuesta a casi todo lo que buscan, la educación está en las manos de cada uno, sin embargo, no todos los seres saben qué hacer con ella porque el instinto de unos pareciera decirles que es desechable eso que llevan entre las manos y otros sí saben para qué es.

“Cuando se educa, se hace siempre en un contexto. Pero éste presenta contradicciones, conductas éticamente reprobables que pueden interferir u obstaculizar la apropiación de valores por los educandos. No vivimos en un mundo ideal de individuos perfectos. Al contrario, la violencia, la injusticia, el odio y la venganza, la falta de libertad forman parte de nuestro escenario social. En este contexto también es necesario educar” (Ruiz, 2018, P. 12).

En el proceso educativo, los docentes o educadores tienen que caracterizarse por los fundamentos de investigación en el espacio en que se desenvuelvan y educan a cada uno de sus estudiantes siendo primeramente buenos observadores de su contexto, explorando el medio en el que se encuentran desde un óptimo acercamiento para comprender las situaciones que se viven allí y cómo sobrellevarlas en todo momento, para que la educación recibida por las personas no sea errónea por el contexto en el que se encuentren.

Educar es el arte de saber jugar de tal manera con la verdad y el conocimiento que otro ser humano pueda comprenderlo y a su vez enseñarlo: La sociedad actual está totalmente rota, y se han perdido entre las grandes ciudades los conceptos de libertad, justicia, orden, felicidad y dignidad, no existe ninguno de ellos entre el humo y la contaminación, las aulas atravesadas por las balas y mucho menos en el abandono.

Educar es también un acto de valentía y rebeldía ante el estado en el que se encuentra el hombre actual. Una persona que se atreve a aprender es una persona que se atreve a buscar la libertad y una persona que se atreve a enseñar es una persona que ha encontrado su libertad y está dispuesto a hacer con ella lo que debe hacer.

CONCLUSIONES

En conclusión, puede definirse la educación actual como un proceso que interviene directamente desde la psicología donde es importante reconocer las habilidades para la vida y demás

estrategias utilizadas por pedagogos o filósofos que han investigado sobre las situaciones que se pueden presentar al momento de desarrollarse individualmente en un entorno académico. Así mismo se considera que la epistemología relacional de la contingencia es un método que debe aplicarse y utilizarse para un correcto aprendizaje a partir de experiencias diferentes como lo son los problemas ficticios o reales, psicológicamente ese proceso permite un mejor desarrollo en la autonomía y en cuanto a la toma de decisiones.

Desde los métodos y estrategias utilizados en la actualidad y tradicionalmente por los docentes para la educación se considera como conclusión que es pertinente la innovación y el reconocimiento desde la docencia de un cambio significativo para un correcto aprendizaje en el entorno educativo. Las estrategias y los métodos son herramientas didácticas o teóricas que permiten desarrollar las clases con ejercicios y actividades para un mejor entendimiento y desarrollo de cada persona dado que, ninguno de los presentes en el aula aprende de la misma manera ni conservan los mismos aprendizajes, sino que lo hacen correspondientemente a sus intereses y necesidades en cuanto a sus aptitudes específicas.

En conclusión, la epistemología relacional de la contingencia es una estrategia que se necesita en cuanto a la educación, las personas no pueden aprender con las mismas técnicas durante generaciones, se necesitan este momento innovar en cuanto a enseñanza y los métodos que plantea esta pedagogía permiten que a partir de la experiencia las personas aprendan y descubran su entorno, así como la toma de decisiones como para la vida y la autonomía moral que permite que desde la libertad y el reconocimiento de la naturaleza de cada una de las capacidades hacer que una exploración sea posible para llegar a alcanzar el punto máximo de dicha destreza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aymes, G. L. (2012). *Pensamiento crítico en el aula*. Docencia e investigación, 37(22), 41-60.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa | Silvana Villagrán—Academia.edu. https://www.academia.edu/34814025/Bisquerra_M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa
- Choque-Larrauri, R., & Chirinos-Cáceres, J. L. (2009). *Eficacia del Programa de habilidades para la vida en adolescentes escolares de Huancavelica, Perú*. Revista de Salud pública, 11, 169-181.
- Cornejo, C. E., Morales, P. E., Saavedra, E. E., Salas, G. E., Gallegos, M., Bonantini, C., Quiroga, V., Berra, M., Inzunza, J., Muñoz, M. T., Lucero, B., Contreras, R., Rodríguez, L. A., Ivonne, G. A. N., Valdez, J. L., Castro, A., Espinosa, N., Artuch, R., Catalán, J., & Del Maule Facultad de Ciencias de la Salud Departamento de Psicología Área de Psicología Educacional, U. C. (2013, 1 julio). *Aproximaciones en Psicología educacional: diversidades ante la contingencia actual*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4996>

- Galán Castro, E. A. (2019). La crítica de la ontología y epistemología durkheimianas desde la sociología relacional de habla inglesa. *Sociológica* (México), 34(96), 9-38.
- Galindo, Jorge (2008). Entre la necesidad y la contingencia. Autoobservación teórica de la sociología. Ciudad de México: Anthropos-Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Cuajimalpa.
- Garro-Gil, N. (2014). La relación de cuidado en la familia. (Tesis doctoral inédita). Pamplona: Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Navarra.
- Garro-Gil, N. (2017). Relación, razón relacional y reflexividad: tres conceptos fundamentales de la sociología relacional. *Revista mexicana de sociología*, 79(3), 633-660. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032017000300633&lng=es&tlng=es.
- Gómez F. (1998). Elementos epistemológicos para una metodología sistémico-relacional. Universidad Complutense de Madrid.
- Imaginario, A. (2022). *Existencialismo: qué es, características, autores y obras*. Cultura Genial. <https://www.culturagenial.com/es/existencialismo/>
- Innovación Educativa, S. (2008). *Aprendizaje basado en Problemas*. Guías rápidas sobre nuevas metodologías,
- Kamii, C. (1970). *La autonomía como finalidad de la educación*. Unicef.
- Lavanderos, K. (2006). Educación Y Epistemología Relacional. *Revi Sta Complexus*.
- Maldonado, J. E. (2018). Metodología de la investigación social: Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario. <https://elibro.net/es/ereader/bibliotecaup-t/70335?bfpag=1&bffsearch=&bffolder=80567&prev=bf>
- Mascareño, A. (2006). Ética de la contingencia por medio del derecho reflexivo. *Sociología do Directo. A prática da teoria sociológica, Lumen Juris*.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje significativo*. [tapf v30n3.pdf \(ufrgs.br\)](http://tapf.v30n3.pdf(ufrgs.br)).
- Orozco, J. C. O. (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 19, 5-17. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i19.2967>
- Pintado, M. D. (2016). El principio de contingencia en la ética una presentación introductoria al problema. *Derecho y Cambio Social*, 13(44), 1
- Retamozo, M. (2012). Constructivismo: Epistemología y Metodología en las ciencias sociales. En *Tratado de metodología de las ciencias sociales: Perspectivas actuales*. DF (México): Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, D. (2023). *Qué es la contingencia en psicología*. Psicología Organizacional. <https://psicologiaorganizacional.com.mx/que-es-la-contingencia-en-psicologia/>

- Ruiz, P. O. (2018). *Ética y educación: una propuesta educativa*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729750>
- Sartre, J. (1954). *El ser y la nada*. Iberoamericana, Buenos Aires.
- Suárez, R. S., Jiménez, F. J., & Adelantado, V. N. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 13(1), 11-39.
- Sutil, C. R. (2007). Epistemología del psicoanálisis relacional. *Epistemología*, 1(1), 9-41.
- Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.

CUANDO LA EDAD SÍ CUENTA. DISCRIMINACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA VEJEZ EN LA JUVENTUD.

Clave del trabajo: VI_190

Fernando Bruno*

Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios, UAdeC, Arteaga, México

Joel Zapata Salazar

Centro de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarios, UAdeC, Arteaga, México

Hiram Reyes Sosa

Facultad de Psicología, UAdeC, Saltillo, México

[*fernandobruno@uadec.edu.mx](mailto:fernandobruno@uadec.edu.mx)

RESUMEN

Este estudio analiza las representaciones sociales sobre la vejez en jóvenes universitarios mexicanos, abordando el problema del edadismo en un contexto de envejecimiento poblacional acelerado. Mediante un enfoque cualitativo con 72 estudiantes de la UAdeC (edad promedio 19 años), se aplicó asociación libre de palabras, identificando percepciones duales: negativas (deterioro físico, soledad) y positivas (sabiduría, tiempo libre). Los resultados, analizados con Atlas.ti 9, revelan cómo estos estereotipos internalizados perpetúan discriminación estructural, violando derechos humanos fundamentales. La investigación evidencia la urgencia de políticas públicas y educativas que fomenten diálogos intergeneracionales para deconstruir imaginarios edadistas, proponiendo como líneas futuras contrastar estas representaciones con las de adultos mayores y evaluar el impacto de medios en su perpetuación. El estudio aporta bases críticas para avanzar hacia una vejez digna e inclusiva en México.

ABSTRACT

This study examines social representations of old age among Mexican university students, addressing the issue of ageism within a context of rapid population aging. Using a qualitative approach with 72 UAdeC students (average age 19), free word association techniques were applied, revealing dual perceptions: negative (physical decline, loneliness) and po-

sitive (wisdom, free time). Results analyzed with Atlas.ti 9 demonstrate how these internalized stereotypes perpetuate structural discrimination, violating fundamental human rights. The research highlights the urgent need for public and educational policies promoting intergenerational dialogues to deconstruct ageist perceptions, while proposing future research directions to contrast these representations with those of older adults and assess media's role in perpetuating stereotypes. The study provides critical foundations for advancing toward dignified and inclusive aging in Mexico.

PALABRAS CLAVE:

Edadismo, representaciones sociales, inclusión

KEYWORDS:

Ageism, social representations, inclusion

INTRODUCCIÓN

El envejecimiento poblacional en México ha experimentado un acelerado crecimiento en las últimas décadas. Según datos del INEGI (2024), el índice de envejecimiento pasó de 16 en 1990 a 47.7 en 2020, reflejando un aumento significativo en la proporción de adultos mayores. Este cambio demográfico contrasta marcadamente con las representaciones sociales predominantes sobre la vejez, que continúan asociándose principalmente con conceptos negativos como deterioro físico, dependencia y vulnerabilidad económica (Montes de Oca, 2013).

En el contexto mexicano, estas percepciones negativas han contribuido al desarrollo y perpetuación del edadismo - discriminación basada en la edad - que se manifiesta a través de diversas formas de maltrato y exclusión social hacia los adultos mayores (Osorio, 2016). Jiménez (2012) identifica como maltrato cualquier acción u omisión que cause daño físico o psicológico, o que vulnere los derechos fundamentales de las personas mayores. Sin embargo, estos casos rara vez se denuncian debido a factores como la dependencia económica de las víctimas y la falta de mecanismos institucionales adecuados (Frías, 2016), creando lo que algunos autores han denominado una “doble invisibilidad”: como problema social oculto y como área desatendida por las políticas públicas.

Los estereotipos negativos asociados a la vejez (fragilidad, decadencia física, pérdida de productividad) han sido ampliamente documentados (Sánchez, 2004 citado en Osorio, 2016; Gutiérrez, 2019; Bruno & Castro, 2020). Estos no solo afectan las interacciones cotidianas, sino que también influyen en el diseño de políticas públicas. En este contexto, el presente estudio adopta la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 2001) como marco teórico para analizar cómo los jóvenes universitarios construyen socialmente el concepto de vejez.

La elección de este grupo poblacional como objeto de estudio se justifica por tres razones fundamentales: primero, sus percepciones influyen directamente en la calidad de las relaciones intergeneracionales (Gutiérrez, 2019); segundo, como futuros profesionales y tomadores de decisiones, moldearán las políticas relacionadas con el envejecimiento; y tercero, el ámbito universitario representa un espacio privilegiado para la deconstrucción de estereotipos y la promoción de representaciones más inclusivas.

Metodológicamente, la investigación emplea un enfoque cualitativo mediante la técnica de asociación libre de palabras aplicada a una muestra de 72 estudiantes universitarios. Este método permite identificar tanto representaciones positivas como negativas sobre la vejez, analizando su posible vinculación con prácticas discriminatorias. Los resultados buscan contribuir al desarrollo de intervenciones educativas y sociales más efectivas para combatir el edadismo y promover una vejez digna.

El estudio se estructura en tres secciones principales: 1) el marco metodológico, que detalla el enfoque cualitativo y las técnicas de análisis; 2) los resultados organizados en categorías analíticas emergentes; y 3) una discusión sobre las implicaciones de estos hallazgos para el diseño de políticas públicas y estrategias educativas.

METODOLOGÍA

Este estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico, orientado a comprender las experiencias subjetivas y estructuras de significado que los jóvenes construyen sobre la vejez. El diseño fenomenológico permitió explorar las interpretaciones individuales y colectivas de este fenómeno social, privilegiando la profundidad interpretativa sobre la generalización estadística. La muestra estuvo conformada por 72 estudiantes de la Universidad Autónoma de Coahuila, con una distribución de 60 mujeres y 12 hombres, y una edad promedio de 19 años. Los participantes cursaban primer y segundo semestre de Trabajo Social, específicamente en las asignaturas de Economía social y Sociología general.

Para la recolección de datos se empleó un cuestionario de asociación libre de palabras, instrumento que permite acceder a las representaciones sociales de manera espontánea. El cuestionario constó de tres secciones principales: asociación de cinco ideas ante el término “vejez”, justificación de cada respuesta y jerarquización de las respuestas por orden de importancia. La aplicación se realizó de forma presencial previa autorización institucional, explicando los objetivos y obteniendo el consentimiento informado de los participantes, garantizando en todo momento el anonimato y uso académico exclusivo de los datos.

El análisis de datos combinó un modelo microsocial basado en el paradigma interpretativo con la consideración de la realidad como construcción social, integrando tanto los aspectos objetivos como subjetivos. El procesamiento se realizó mediante el software Atlas.ti 9, utilizando codificación abierta y axial que permitió identificar categorías emergentes. Como

resultado, se obtuvieron 15 códigos principales agrupados en tres ejes analíticos fundamentales.

En primer lugar, se identificaron representaciones positivas que representaron el 23.4% de las respuestas, donde destacaron conceptos como etapa bonita y de goce, uso de diminutivos y expresiones de ternura, valoración de la independencia, aprecio por el tiempo libre, y reconocimiento de la sabiduría y experiencia acumulada. En segundo término, emergieron representaciones negativas que constituyeron el 61.8% de las asociaciones, incluyendo percepciones de deterioro físico, dificultades y adversidades, caracterización como etapa triste, asociación con la muerte, sensación de pérdida y dependencia, visión pasiva de la vejez, experiencias de soledad y abandono, y noción de ruptura vital. Finalmente, se reconocieron transiciones identitarias que representaron el 14.8% de los contenidos, enfocadas en el cambio de rol social y la concepción de la vejez como continuidad del ciclo vital.

El enfoque teórico construccionista e interpretativo permitió vincular estas categorías con marcos sociales más amplios, como la mercantilización de la vejez o la medicalización del envejecimiento. Muy adecuado, además, para analizar relatos colectivos para identificar “experiencias típicas” y racionalidades compartidas (Merton, 1987).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El análisis de los discursos de los jóvenes universitarios reveló un complejo entramado de representaciones sociales sobre la vejez, estructurado en torno a categorías interconectadas que oscilan entre percepciones negativas y positivas. Estos hallazgos permiten comprender cómo se construye socialmente esta etapa vital en el imaginario juvenil, mostrando tanto la reproducción de estereotipos tradicionales como algunas resignificaciones contemporáneas.

Continuidad y ruptura en el ciclo vital

Una de las primeras categorías identificadas fue la vejez como continuidad, donde los jóvenes la conceptualizan principalmente como una etapa más dentro del desarrollo humano. En estos discursos predominan referencias temporales y cuantitativas: “Es otra etapa de la vida, otros años por transcurrir”, señaló un participante. Otro mencionó: “Es el resultado natural de crecer, todos llegaremos ahí”. Esta visión cronológica, aunque aparentemente neutral, suele acompañarse de matices valorativos cuando los jóvenes especifican que se trata de “una etapa con más dificultades” o “donde se pagan las consecuencias de decisiones anteriores”.

Sin embargo, paralelamente emerge con fuerza la categoría de cambio de rol, donde los jóvenes perciben transformaciones significativas en el estatus social de las personas mayores. Aquí se manifiesta una notable ambivalencia: por un lado, reconocen aspectos positivos como la acumulación de experiencia (“tienen más sabiduría”), pero por otro, enfatizan la pérdida de roles productivos (“ya no trabajan”, “se dedican a descansar”). Un discurso particularmente

revelador fue: “La sociedad los ve como personas que ya no son capaces de valerse por sí mismas, aunque eso no sea verdad”, mostrando cómo los jóvenes identifican críticamente este estereotipo mientras simultáneamente lo reproducen.

El cuerpo como locus del envejecimiento

La categoría de deterioro físico emergió como una de las más recurrentes y consistentes en las narrativas juveniles. Las descripciones abundan en referencias a la pérdida de capacidades: “Movimientos más lentos”, “falta de energía”, “dificultades para ver o escuchar”. Un participante sintetizó esta visión: “Es cuando el cuerpo ya no responde como antes”. Esta representación corporal del envejecimiento se vincula directamente con otras dos categorías:

Las dificultades y adversidades aparecen como consecuencia natural de este deterioro, pero con un componente moral interesante, pues muchos jóvenes las presentan como resultado de elecciones personales previas: “Depende de cómo hayas vivido”, “es el resultado de lo que hiciste cuando joven”. Esta conceptualización meritocrática del envejecimiento revela una visión individualista donde cada persona sería responsable de su propia vejez.

La pasividad completa esta tríada discursiva, presentando a los mayores como sujetos necesariamente dependientes: “Ocupan cuidados”, “no pueden hacer lo mismo que antes”. Lo llamativo es cómo esta representación contrasta con las propias experiencias que algunos jóvenes relataron sobre familiares activos, sugiriendo una disonancia entre el estereotipo cultural y la realidad observada.

Dimensiones emocionales y relacionales

La soledad y el abandono conforman otra categoría central en las representaciones juveniles. Los discursos muestran una asociación casi automática entre vejez y aislamiento: “Es estar solo, como comúnmente están los ancianos”, afirmó un participante. Otro añadió: “Aunque tengan familia, muchos terminan abandonados”. Esta percepción se refuerza con observaciones personales: “He sido testigo de cómo les molesta convivir con ellos”, indicando que los jóvenes reconocen este fenómeno como problema social, no solo individual.

Vinculada a lo anterior aparece la tristeza como cualidad inherente a la vejez. Los descriptores emocionales son contundentes: “Deprimente”, “difícil”, “duro”. Un participante expresó: “Es cuando te das cuenta que te quedas sin nada que hacer y dan ganas de no vivir más”. Esta asociación entre vejez y sufrimiento psicológico parece derivar de tres factores identificables en los discursos: el deterioro físico antes mencionado, la cercanía a la muerte (“es el preámbulo del final”), y especialmente la pérdida de roles sociales significativos.

Contra narrativas positivas

Aunque minoritarias, emergieron visiones positivas que ofrecen un contrapunto interesante. Estas se centran en tres aspectos principales: la tranquilidad (“disfrutan su comida y compañía”), la transmisión intergeneracional (“aprendemos de sus experiencias”) y especialmente los vínculos afectivos (“son muy cariñosos con sus nietos”). Un discurso destacable fue: “Algunos son divertidos y agradables, conscientes de lo que vivieron”, mostrando una representación más compleja que supera el reduccionismo del deterioro.

Estas percepciones favorables suelen basarse en experiencias personales positivas con adultos mayores, como lo muestra el testimonio: “Llegar a una casa de ancianos es recibir cariño y consejos”. Sin embargo, incluso en estos casos positivos persiste cierta condescendencia, evidenciada en calificativos como “dulces” o “tiernos”, que refuerzan una visión infantilizante.

Tensiones y contradicciones discursivas

El análisis revela varias paradojas significativas. Por un lado, los jóvenes critican el estigma social hacia la vejez (“la sociedad los cataloga como incapaces”), pero simultáneamente reproducen muchos de sus elementos. Por otro, mientras valoran abstractamente la sabiduría de los mayores, en la práctica la asocian con obsolescencia (“ya no entienden la tecnología”).

Una tensión particularmente relevante aparece entre la visión de la vejez como continuidad (“es lo que siempre has sido”) versus como ruptura (“todo cambia cuando te jubilas”). Esta ambivalencia refleja conflictos culturales más profundos sobre el lugar de los mayores en sociedades que privilegian la productividad y la juventud.

Implicaciones sociales

Estas representaciones tienen consecuencias concretas. La asociación vejez-enfermedad-dependencia sustenta políticas asistencialistas más que empowerment. La visión de la vejez como carga justifica su exclusión de espacios públicos y toma de decisiones. Incluso las percepciones positivas, al enfatizar aspectos pasivos (tranquilidad) sobre activos (participación), refuerzan su marginación.

Los resultados muestran cómo los jóvenes han internalizado el edadismo estructural, naturalizando la exclusión de los mayores. Como señaló un participante: “Es triste, pero así es la vida”, mostrando resignación ante un fenómeno que debería ser cuestionado. Esta naturalización del maltrato simbólico (“viejito” como término cariñoso pero condescendiente) e institucional (jubilación como exclusión) revela la profundidad del problema.

DISCUSIÓN

El análisis de las respuestas juveniles revela que las percepciones sobre la vejez se configuran como representaciones sociales complejas, donde convergen dimensiones cognitivas, emo-

cionales y valorativas. Los resultados muestran cómo estas visiones emergen de procesos de socialización temprana que se naturalizan, reproduciendo estereotipos sin cuestionamiento crítico.

Se identificaron dos ejes estructurantes en las representaciones: por un lado, la vejez como experiencia corporal (deterioro físico, limitaciones funcionales) y por otro, como posición social (pérdida de roles, exclusión). Estas representaciones operan como “modelos de” y “modelos para” la realidad social, según la conceptualización de Geertz, orientando tanto la comprensión como la acción futura hacia este grupo etario.

Los jóvenes construyen su imagen de la vejez mediante tres procesos interrelacionados:

Incorporación de estructuras objetivas: Siguiendo a Bourdieu, las categorías de percepción surgen de la internalización de esquemas sociales previos. Los discursos muestran cómo se naturaliza la asociación vejez-dependencia (“es cuando necesitas cuidados”), evidenciando la violencia simbólica de estos constructos.

Proyección temporal: Como señala Ramos Torre (2017), las representaciones del futuro movilizan dimensiones emocionales y cognitivas. Los jóvenes anticipan una vejez marcada por pérdidas (“soledad”, “enfermedades”), contradiciendo sus propias expectativas de futuro idealizado.

Reproducción simbólica: Las representaciones operan como sistemas clasificatorios que, al no coincidir con las expectativas dominantes, generan exclusión. La vejez se construye como alteridad radical (“ya no pueden valerse por sí mismos”).

Estos procesos generan lo que Ferraro y Shippee (2009) denominan “desigualdades acumulativas”, donde las representaciones negativas se incorporan tanto a nivel individual (hábitus) como colectivo (estructuras sociales). Como resultado, se observa una paradoja: mientras los jóvenes reconocen críticamente los estereotipos (“la sociedad los cataloga como incapaces”), simultáneamente los reproducen en sus propios discursos.

La investigación revela además cómo estas representaciones se articulan con la noción de riesgo (Beck, Luhmann), donde la vejez aparece como horizonte amenazante que debe gestionarse individualmente (“depende de cómo hayas vivido”). Esta moralización del envejecimiento refleja lo que Nuncio Domínguez (2024) identifica como exclusión simbólica, que afecta tanto la integración social como la autopercepción de las personas mayores.

Un hallazgo significativo es la disonancia entre las representaciones abstractas (“etapa de sabiduría”) y las expectativas concretas (“seré una carga”). Esto evidencia lo que Ramos (2016) denomina “el futuro como cosa presente”, donde las proyecciones están condicionadas por esquemas perceptivos actuales.

CONCLUSIONES

Iniciamos esta investigación, problematizando acerca de la juventud y las percepciones sociales, insistiendo en la importancia de comprender cómo se forjan las mismas, afín de pensar en propuestas de trabajo para disminuir la discriminación y la violencia hacia la vejez. Así, los resultados de este estudio han permitido generar evidencia, aunque circunscrita a un espacio y tiempo determinado, que permitió analizar las RS que los jóvenes forjan y reproducen sobre la vejez.

En este sentido, en este estudio se ha identificado que la representación que los jóvenes tiene de la vejez gira entorno de aspectos negativos (en mayor medida) y positivos. En lo que tiene que ver con lo negativo se hace referencia y con mayor frecuencia a la sociedad, pasividad, inutilidad, deterioro físico, aparición de dificultades y etapa triste. Por su parte, los aspectos positivos de la vejez giran en torno de la familia, compartir, experiencias y compañía. El resultado citado es muy relevante por dos motivos: el primero, ya que en el campo de estudio sobre las percepciones que los jóvenes tienen sobre la vejez son escasos y no se han sistematizado los hallazgos. El segundo motivo, tiene que ver con identificar que la vejez y su representación (negativa) se construye como un objeto en términos de prácticas. Es decir, lo negativo que el grupo de jóvenes destaca en su representación se relacionan con la falta (capacidad motriz o autonomía) o el deterioro (físico) en las PAM lo que limita su vida cotidiana. De esta manera, Comprender esas visiones, yendo detrás de su construcción, es decir, deconstruir y analizar cómo los sistemas sociales generan desigualdad a lo largo de la vida, ya que las percepciones determinan el curso de vida, además de entender los miedos y reproducciones sobre la vejez en México, además de comprender como las desventajas sociales se articulan e intersecta a partir de la percepción las que se han acumulado, son los pilares fundamentales de la contribución al conocimiento de este artículo refleja desde en la discusión.

Es cierto que existe una rigidez en la herencia social. En alusión a ello, podemos mencionar Linton, para quien las experiencias tempranas del sujeto tienen un efecto duradero sobre la personalidad, pero especialmente sobre el sistema de valores y actitudes y estas experiencias son similares a las de otros sujetos. Tanto cultura y como herencia social, que son vías de construcción de las visiones que tenemos sobre el mundo y que nos permiten vivir en él, no son elementos inamovibles. Son heredados, sí, pero este quehacer colectivo se transforma. Por ejemplo, como argumentamos en este trabajo, a medida que se envejece se espera que las obligaciones, los roles y expectativas cambien.

La importancia de este trabajo reside en abordar un tema de relevancia nacional, sobre discriminación y violencia hacia la vejez y develar como cultura, herencia social y representaciones, conforman un engranaje que permite la reproducción de la discriminación en la vejez. Estos mecanismos insistimos se viven desde las experiencias tempranas y luego, se norma-

lizan en los valores y actitudes hacia los símbolos y las cosas. No se trata, por lo tanto, de que exista un estigma hacia la vejez, eso ha sido ya demostrado, sino de cómo se identifica y distribuye y cómo socialmente existe una asignación muchas veces silenciosa de roles y *estatus* por el significado. Lo biológico en la vejez como categoría social está impregnado en algunos modos de concebir la vejez.

Llegado este punto podemos compartir ciertos interrogantes y limitaciones del estudio así pensar en direcciones futuras de este tipo de estudios. Una limitación del estudio es haber sido realizado una muestra de universitarios y no de población general, por lo que este estudio solo se ha enfocado en personas jóvenes. En este sentido, sería relevante continuar ahondo en las representaciones sociales que otros grupos construyen sobre la vejez para identificar que similitudes o diferencias se pudieran presentar. Así, se puede cuestionar si ¿Estos hallazgos serán iguales a los que podamos encontrar en otros grupos? O ¿Cuáles son los desafíos para que este entramado de valores y significados cambie? Para nosotros estos interrogantes surgen en el camino de la construcción de este trabajo que impacta en la generación de conocimiento sobre las representaciones sociales hacia la vejez en Saltillo. El futuro llegó hace rato, es momento de pensar en acciones sociales y trabajar la interacción simbólica que es la base de la estructura social donde se esconde la construcción y reproducción de la desigualdad y discriminación por la edad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J.C. 2001, *Prácticas y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Beck, U. (1998). *Sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bruno, F., & Castro, L. K. (2020). Violencia hacia las mujeres adultas mayores y redes de apoyo social en Monterrey, México. Un aporte desde el construccionismo social. *Perspectivas Sociales*, 21(2), 57-87.
- Capdeville, J. (2011). El concepto de habitus: con Bourdieu y contra Bourdieu,. *Anduli 10*, 31-45.
- De la Garza Toledo, E. (2006). ¿Hacia dónde va la teoría social? En E. De la Garza Toledo, *Tratado latinoamericano de sociología* (págs. 19-38). México: Anthropos.
- Ferraro, K., & Shippee, T. (2009). Aging and Cumulative Inequality: How Does Inequality Get Under the Skin? *The Gerontologist*, 333-343.
- Frías, S. (2016). Polivictimización en mujeres mexicanas adultas mayores. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(3), 343-374.
- Guimelli, C y Rouquette, M.L. 2004, "Etude de la relation d'antonymie entre deux objets de représentation sociale: la sécurité vs. l'insécurité des biens et des personnes". *Psychologie & Société*. N° spécial préparé par Amerio, P: sentiment d'insécurité et pensée sociale, 4, 1, núm 7, pp. 71-88

- Gutiérrez, P. (2019). Percepciones, imágenes y opiniones sobre la vejez desde la mirada de los adultos y jóvenes en México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad* Vol. xxvi No. 75, 197-237.
- INEGI. (7 de abril de 2024). INEGI. Obtenido de INEGI: https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Poblacion_Poblacion_05_da611615-0bef-4433-933d-d6746c924ad4
- Jean-Claude, A. (2001). *Prácticas y representaciones sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Jiménez, A. (2012). Violencia en la vejez: el caso de las abuelas que cuidan a nietos y nietas en una localidad rural en el estado de Hidalgo. *El cotidiano* No. 174, 19-32.
- Lischetti, M. (. (2010). *Antropología*. Buenos Aires: Eudeba.
- Merton, R. K. (1987). *Teoría y estructuras sociales*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Montes de Oca, Y. P.-A.-F. (2013). LOS ROLES DE GÉNERO DE LOS HOMBRES Y LAS MUJERES EN EL MÉXICO CONTEMPORÁNEO. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Moscovici S., Duveen G. (2000). *Social representation. Explorations in social psychology*. Polity Press.
- Moscovici, S. & Duveen, G. (2000). *Social Representation. Explorations in Social Psychology*. Cambridge: Polity Press.
- Moscovici, S. (2001). Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie? *Psychologie et Société*, 4(4), 7-27.
- Moscovici, S. (2012). A psicanálise, sua imagem e seu público. *Vozes*.
- Moscovici, Serge. 2001. Pourquoi l'étude des représentations sociales en psychologie ? *Psychologie et Société* (4), 7-27.
- Nuncio Domínguez, J. L. (2024). Redes de apoyo social en las personas mayores de tres centros de salud en Saltillo, Coahuila, México. *Horizonte Académico*, 4(2), 306-327.
- Osorio Parraguez, P. (2006). La longevidad más allá de la biología. Aspectos socioculturales. *Papeles del CEIC*. N° 22, 1-28.
- Ramos Torre, R. (2017). Futuros sociales en tiempos de crisis. *Arbor* 193 (784), 1-14.

LA PERSPECTIVA DE LOS APÁTRIDAS: SOBRE LOS DESPLAZADOS DEL CONTINENTE

Clave del trabajo: VI_192

Juan José Láriz Durón

Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes. México.

*correo electrónico: jose.lariz@edu.uaa.mx

RESUMEN

En el trabajo se reflexiona en torno a los desplazados. Lo que buscamos es hacer un análisis de algunas perspectivas en torno a los migrantes que han tenido que cambiar su residencia física por distintas razones; se abordarán de manera general los conflictos, las situaciones y las necesidades que pasan los migrantes del continente. La metodología se centra en el análisis de casos concretos fundamentados en situaciones, y ejemplos reales, lo que nos permite considerar los cuatro pasos que Marieta Quintero descubre sobre los desplazados del continente. Los Resultados guiarán en torno del quehacer ético y colectivo de personas e instituciones que deben velar por la integridad de otros seres humanos y se centran en el problema general de los desplazados, de los migrantes; problema que engloba a ellos, a sus gobiernos, así como a los lugares por donde pasan y al sitio donde llegan a vivir, o habitar.

ABSTRACT

This paper reflects on displaced people. We seek to analyze some perspectives on migrants who have had to change their physical residence for several reasons. We will address the conflicts, situations, and needs experienced by migrants on the continent in general terms. The methodology focuses on the analysis of specific cases based on real-life situations and examples, allowing us to consider the four steps Marieta Quintero discovers regarding displaced persons on the continent. The results will guide the ethical and collective work of individuals and institutions that must ensure the integrity of other human beings and focus on the general problem of displaced persons and migrants; a problem that encompasses them, their governments, as well as the places they pass through and the place where they end up living or inhabiting.

PALABRAS CLAVE:

Desplazados, Apátridas, Mal.

KEYWORDS:

Displaced, Stateless, Evil.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo retoma una conceptualización contemporánea del término mal, fundamentado y justificado en los desplazados de la tierra o los apátridas; término mal que se explicará en un sentido amplio y estricto. Dicha clasificación del mal parte de la categorización que abarca algunas teorías modernas, seculares, religiosas y gnósticas del problema del mal en el ser humano. Se verá primeramente porque el mal es un problema para luego, partiendo las dos conceptualizaciones del mal, señalar a los despojados de la tierra como un problema ético-social que involucra a un sin número de actores, factores, instituciones, entes y acciones dentro de él.

METODOLOGÍA

La metodología desarrollada se centró en el análisis de algunos casos concretos fundamentados en situaciones y ejemplos reales lo que nos permitió analizar los cuatro pasos que Marieta Quintero descubre sobre los desplazados del continente y, a través de la reflexión filosófica crítica es que se considera que dicho proceso de desplazamiento incumbe tanto a seres humanos como a instituciones vinculadas con dichos procesos migratorios.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Vamos a centrarnos primeramente en el problema del origen mal para ello viene el concepto de Herbert Haag, quien señala que está emparentado con lo humano, nos lo dirá así:

Una mirada hacia la historia de la cultura muestra con toda claridad que el problema del mal nunca dejó tranquilo al espíritu humano. [...] La cuestión sobre el origen del mal, su esencia y superación siempre se estableció de nuevo, si bien con acentos distintos y en parte con respuestas muy divergentes. (Haag, 1981: 11)

Lo que me lleva a tomar en cuenta que dicho asunto ha sido estudiado, muy seriamente, por filósofos, teólogos, gnósticos, psicólogos, políticos, sociólogos, etc., y que lo que nos interesa aquí es aclarar dicha concepción a partir los movimientos de los desplazados contemporáneos.

La caracterización relacionada con el término mal en el sentido amplio la encuentro en dos parámetros, por un lado, en lo referente al mal en lo natural y, por otro lado, al mal en el

talante moral. El primer tipo de mal, el natural, es claro que está unido a desastres naturales, a catástrofes que no controla el ser humano.

La forma de caracterizar la parte amplia del mal la vamos a referir dando cuenta del histórico y emblemático terremoto de la ciudad de Lisboa del siglo XVIII, situación y condición natural que puso las bases de un nuevo paradigma ético-moral respecto del problema filosófico del mal.

Mi elección por Lisboa es para ejemplificar el aspecto amplio del término mal sobre todos los otros sucesos naturales que han acarreado males para la humanidad:

Lisboa horrorizó al siglo XVIII, de una manera en que no consiguieron hacerlo con el XX terremotos más intensos y destructores. Y aunque la guerra de los treinta años fue brutal y devastadora, no dejó en quienes la vivieron la sensación de hallarse *conceptualmente* aterrorizados. (Neiman, 2012: 307)

De lo acaecido en Lisboa en el siglo XVIII han estado varios pensadores preocupados e involucrados en la reflexión sobre el terremoto; puedo, como ejemplo, mencionar a Voltaire y Kant, por únicamente nombrar a un par de ellos.

El terremoto de Lisboa, como hecho natural, fue todo un suceso. El día primero de noviembre del año 1755, en la fiesta de todos los Santos, ocurrió un suceso sin precedentes en la ciudad que era uno de los principales símbolos para la cristiandad en ese momento y una de las ciudades en ese instante más acaudaladas del mundo. Lisboa era la ciudad que contaba con un puerto natural de partida de las exploraciones que iban a colonizar el Nuevo Mundo. Era la reina de los mares por la riqueza que transitaba en ella; eso no solamente en lo económico sino también en lo intelectual, ya que por ella se movían miles de libros, manuscritos, pinturas, muebles y tapices, ornamentos de iglesias y palacios.

Todo lo anteriormente señalado hace del terremoto de Lisboa un punto y aparte dentro de los males naturales que acusan un problema. Siguiendo con la breve descripción de cómo era Lisboa antes del siniestro y las características generales que tenía, diré: no era una ciudad propiamente bella en el sentido arquitectónico, sino que tenía un aspecto medieval, un Palacio Real y edificios gubernamentales, su puerto para grandes embarcaciones; sobresalían las torres de las iglesias y de algunos conventos. Lo que hay que destacar era la riqueza que había en Lisboa: contaba con reservas de oro, piedras preciosas, lujosas mercaderías desembarcaban todos los días, había negocios, tiendas de toda clase y el comercio era próspero.

Después del terremoto, el gobierno de Lisboa, algunos pensadores de esa época y posteriores a ella, se cuestionaban claramente dos cosas en concreto, si dicho evento se debió a un mero acontecimiento natural o pudo ser un castigo divino realizado por un ser sobrenatural (Neiman, 2012: 317) y, entre rumores, investigaciones, reflexiones, indagaciones, posiciones encontradas que iban y venían, unos a favor, otros en contra, todos tenían su propia respuesta; había especulaciones, opiniones, murmullos, ruidos, pero lo que todos, a fin de cuentas

buscaban, era que se volviera a la normalidad, una normalidad como la que existía antes del terremoto, antes del incendio, antes del tsunami y antes de que pasara factura la naturaleza a quienes vivieron ese evento. Este hecho me hace recordar la pandemia de COVID-19 que como humanidad acabamos de pasar y que trajo una nueva forma de ver y entender las cosas, un nuevo sentimiento por todo y una nueva estructura académica, social, política y humana.

Lo relacionado con lo estricto del término mal está supeditado al tipo de acciones que se cometen y que se consideran moralmente despreciables. Esta diferenciación respecto del mal, la retomo por la postura que brotó del comentario que Hannah Arendt respecto del mal banal. Comentario en el punto que engloba a la banalidad como una simple condición común y normal en los seres humanos, y de la que Richard Bernstein en su libro *¿Por qué leer a Hannah Arendt hoy?*, (2019) nos comparte como postura filosófica del mismo desarrollo del mal:

Tendemos a pensar el bien y el mal en términos absolutos, como una rígida dicotomía. Pensamos en héroes y villanos, en malhechores malévolos y víctimas inocentes. Si uno comete «actos monstruosos» como Eichmann, entonces uno *tiene* que ser un monstruo o un demonio. *Tiene* que haber tenido intenciones y motivos sádicos, monstruosos y antisemitas –o al menos una patología. – *Tiene* que ser como los grandes villanos que nos presenta la literatura, o incluso como los malhechores que aparecen en las películas y la cultura popular. Hay algo tan profundo y [...] arraigado en esta forma de pensar, que el solo hecho de ponerla en cuestión resulta extremadamente perturbador (Bernstein, 2019: 68-69).

Es precisamente el término mal, entendido en un aspecto mucho más restringido, en un sentido estricto, que engloba tanto contextos morales, como legales y políticos, ya que están ligados con la conceptualización del mal relativo a las acciones humanas, que se presenta tanto como un desafío al pensamiento actual como a la condición humana. De aquí que pregunto ¿Cómo es que se puede hacer una caracterización de la concepción del término mal desde lo estricto?

Voy a ejemplificar, para el término mal en lo estricto, el obscuro problema de los desplazados de la tierra, de los apátridas, a decir de Arendt. Lo llamo así por ser un asunto que involucra a la ética, a la moral, a la política, al derecho, a lo social, pero y, sobre todo, porque está dentro de los cánones del mal que vengo desarrollando y explorando en la investigación.

La parte relacionada con el mal, desde contextos morales, la encuentro dentro del asunto dañino, de lo banal de los desplazados de la tierra; señalo que es un asunto dañino, desde lo moral, porque abarca gobiernos, personas, aspectos legales y otros muchos más asuntos, que nos conciernen en el trabajo para pensar en la banalidad del mal; sostengo que ese mal es banal, porque muchas de las veces son las acciones que se realizan por seres humanos simples y comunes. Mencionar a los desplazados de la tierra, a los apátridas, a quienes les quitan

sus tierras, es un asunto que también está ligado a un agente o agentes morales y, ...dado que el concepto limitado del mal implica la condena moral, se le atribuye apropiadamente solo a los agentes morales y a sus acciones. Es decir, si solo los seres humanos son agentes morales, entonces solo los seres humanos pueden realizar acciones malvadas. (Calder, 2022).

siendo así este un caso específico o un ejemplo para hablar del mal en el sentido señalado.

Marieta Quintero es quien describe cuatro acontecimientos generales que se dan sobre los desplazados de la tierra: a) antes del desplazamiento, b) el síndrome de la amenaza, c) la incertidumbre del desplazamiento y d) el desplazamiento en sí. Voy a categorizar dichos eventos como intenciones malignas, dañinas, que engloban, necesariamente, ciertos contextos, lo que me permitirá reforzar, en la tesis, la parte de la elección que estoy haciendo por lo que señalo como estricto dentro del término mal.

Ser desplazado, o apátrida, es ser ofendido, violentado, humillado, menospreciado, es estar viviendo en un sentido radical de violencia que genera sentimientos de miedo, coraje, frustración, indignación, resentimiento. Se vuelve uno sin tierra, alejado de sus orígenes. Quintero dice que...

En las narraciones de estas víctimas de desplazamiento (los jóvenes) encontramos cuatro acontecimientos en los cuales el menosprecio, la denegación del reconocimiento de sus derechos y la humillación están asociados a los sentimientos morales de indignación, resentimiento, culpa y vergüenza; estos sentimientos muestran el grado de afectación subjetiva y la pérdida, repentina, del entramado simbólico y social de estos jóvenes (Quintero, 2009: 75).

La realidad de los desplazados representa los cuatro acontecimientos mencionados por Quintero, dentro de los que se puede señalar. Antes del desplazamiento, lo que se genera es desalojo, una ruptura con todo lo que se es, injusticia que deviene en la pérdida de la libertad, en una humillación y en una ofensa, que se muestran como forma de menosprecio por la experiencia sufrida. Por su parte, el síndrome de la amenaza requiere de actos de intimidación; uno de ellos es la provocación para dejar lo propio y guarecerse en lugares extraños; otro es la violencia que genera la amenaza, tanto moral como física y legal. Estos son síntomas del poder que se ejerce sobre los desplazados.

La incertidumbre del desplazamiento genera miedo, indignación, resentimiento, es decir, falta de reconocimiento jurídico y con ello se victimiza a los seres humanos desplazados, se violentan sus derechos individuales e incluso, en casos extremos, se 'deshumaniza al otro' y se puede, al ser desplazado, llegar hasta la muerte sin sentido. Pongo entre comilla el sentido de 'deshumanizar al otro' porque es una muestra más de la banalización del mal que se ha venido comentando. El desplazamiento, propiamente dicho, genera vulnerabilidad, indignación,

temor, terror, miseria y menosprecio. Por ello, diré junto con Quintero que “a los desplazados no sólo se les desplaza de sus tierras y se les somete a distintas humillaciones y menosprecios, sino también que sus voces son excluidas de [...] distintos modos,” (Quintero, 2009: 74) lo que me lleva a determinar que dichos desplazamientos se muestran como un ejemplo del mal banal.

Pongamos, para fortalecer la investigación, un par de situaciones o ejemplos más sobre los desplazados, uno, relacionado con la Era Nacionalsocialista, referente al desplazamiento que sufrieron los seres humanos durante la Segunda Guerra Mundial y de la *ad*Primo Levi escribe:

Hemos viajado hasta aquí en vagones sellados; hemos visto partir hacia la nada a nuestras mujeres y a nuestros hijos; convertidos en esclavos hemos desfilado cien veces ida y vuelta al trabajo mudo, extinguida el alma antes de la muerte anónima. No volveremos. Nadie puede salir de aquí para llevar al mundo, junto con la señal impresa en su carne, las malas noticias de cuanto en Auschwitz ha sido el hombre capaz de hacer con el hombre. (Levi, 2002: 30)

Analicemos una situación mucho más reciente que la anterior y considera a todos los desplazados del mundo; Jacobs Stevens en el año 2002 lo denunció en su artículo *Prisiones para desplazados: los abandonados del ACNUR*, donde señala situaciones, porcentajes, países y organismos involucrados dentro de este desplazamiento humano. Ejemplo que me da razón de la característica forma del mal *estricto* dentro del Ser del humano. Stevens lo expone así:

Actualmente hay unos 20 millones de personas «que dependen del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR)». Aproximadamente la mitad de ellos son desplazados internos o sin Estado y ocho millones han cruzado en su huida una frontera internacional. El ACNUR fue creado en 1950, y recibe el encargo de la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, de velar por la protección de los intereses de los refugiados: el reconocimiento de sus plenos derechos económicos y políticos en el país de asilo a la espera de una posible repatriación voluntaria. Como brutal epitafio del fracaso del ACNUR, en la actualidad 3,5 millones de esos refugiados luchan por sobrevivir en campos diseminados por África y Asia. Estos solicitantes de asilo son parte de la aparentemente inacabable tragedia humana. Huyen de los genocidios, la agresión imperialista o la guerra civil para encontrarse hacinados en los campos o devueltos a los lugares de donde tratan de escapar. Si en un comienzo el ACNUR era un garante de los derechos de los refugiados, en la actualidad se ha transformado en el patrón de estas

prisiones para desplazados: unentramado de grandes campos que son incapaces de ofrecer las mínimas atenciones humanitarias y que, sin embargo, justifican la financiación internacional que recibe este organismo. (Stevens, 2007: 49)

Stevens en lo que ayuda con su artículo en esta tesis es en mostrar la maldad, no de quienes son desplazados, sino de las instituciones que hacen a un lado lo humanitario. ¿Acaso Arendt no tiene razón cuando habla del mal banal que producían los totalitarismos? ¿No es la situación banal del desplazamiento la que da muestra del mal en los seres humanos?

No me gustaría ahondar tanto en el tema de los desplazados de la tierra; simplemente quiero señalar que lo que ha habido en los últimos diez años respecto de este tema con los cientos, miles, millones de desplazados o migrantes es un notorio problema. Dos casos concretos, actuales, de este problema se pueden ejemplificar: tanto la situación de los migrantes que están cruzando por nuestro país para intentar llegar a los Estados Unidos, y por los desplazados por la guerra y la violencia entre Ucrania y Rusia. Ambos, hechos que, por desgracia, dan cuenta y claro ejemplo de la banalización del mal a través del sentido estricto del mal, situación que ocurre y sucede hoy en día ante nuestros ojos y que poco hacemos por resarcirlo. Se puede para ello simplemente, revistar la página web de Amnistía Internacional o la misma página web del ACNUR y así buscar información sobre desplazados, para tener un referente más completo, contemporáneo y concreto del asunto.

Un dato realmente escandaloso sobre los desplazados viene directamente de la página del ACNUR, quienes tienen un conteo de sólo 73.5 millones de desplazados internamente, es decir, dentro de su propio país (ACNUR)⁴⁴; y afirman que dicho desplazamiento perdura años o décadas. Otro dato destacable son las 80000 solicitudes que sólo en 2024 México recibiera sobre desplazados extranjeros, ubicándolo dentro de los 10 países con mayor número de solicitudes de asilo. Es decir, del año 2002 al 2024, se pasó de 20 a 73.5 millones de desplazados a nivel mundial.

La situación es una y clara, ser desarraigado, desplazado o apátrida es encontrarse en una circunstancia de violencia, en un peligro constante y riesgo inminente, ya que, con frecuencia, los sitios a donde arriban los desplazados son lugares peligrosos, con circunstancias de poca facilidad para encontrar trabajo, nula asistencia médica, escasa alimentación y un sinfín de factores que van en detrimento del ser humano.

CONCLUSIONES

La situación es una y clara, ser desarraigado, desplazado o apátrida es encontrarse en una circunstancia de violencia, en peligro constante y en riesgo inminente, ya que, con frecuencia, los sitios a donde arriban los desplazados son lugares peligrosos, con circunstancias de poca

⁴⁴ <https://www.acnur.org/mx/publicaciones-e-informes>

facilidad para encontrar trabajo, nula asistencia médica, escasa alimentación y un sinnúmero de factores que van en detrimento del ser humano.

El planeta tiene a 2025 más de 73.5 millones de desplazados, creo es tiempo de que gobiernos, países, personas tomen cartas serias sobre el asunto y hagan en verdad políticas que funcionen a todos y dejen sólo de ser meros entes políticos que no resuelven nada de esta situación; quiero sólo recordar que todos somos ciudadanos del mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR: <https://www.acnur.org/mx/publicaciones-e-informes>

Bernstein, Richard Jacob. (2019). *¿Por qué leer a Hannah Arendt hoy?* Editorial Gedisa. México.

Traducción de Federico Colmenares y Santiago Rey.

Calder, Todd. (2002). "The Concept of Evil", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), Edward N. Zalta & Uri Nodelman (eds.), [La traducción de las citas es propia]

Haag, Herbert. (1981). *El problema del mal*. Editorial Herder. Barcelona. Versión castellana de Xavier Moll.

Levi, Primo. (2002). *Si esto es un hombre*. Muchnik Editores, S. A. Barcelona. España. Traductora Pilar Gómez Bedate.

Neiman, Susan. (2012). *El mal en el pensamiento moderno: Una historia no convencional de la filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México. Traducción Felipe Garrido.

Quintero Mejía, Marieta. (2009). "Las narrativas del mal: investigación de las simbólicas en el desplazamiento forzado", en *Actualidades pedagógicas*. Vol. 1. No. 54. Julio- diciembre, pp. 69-77.

Stevens, Jacobs. (2007). "Prisiones para desplazados: los abandonados del ACNUR". *NewLeft Review* (versión española). Año 2007, No 42.

LA MUJER EN LA EDUCACIÓN Y LA PEDAGOGÍA: AVANCES Y DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

Clave del trabajo: VI_194

Valeria López Mazo^{1*}

¹Colegio Católico la Inmaculada, Yarumal, Antioquia, Colombia

lopezmazovaleria@gmail.com

RESUMEN

La educación, de manera tradicional, ha sido encomendada a las mujeres por razones culturales que se han desarrollado a lo largo de los procesos “civilizatorios”. Con dicho rol viene aparejada una mayor exigencia de comportamientos altamente morales, de conformidad con las características de una época determinada. No obstante, lejos de ser reconocidas como productoras de conocimiento y líderes académicas, las mujeres docentes continúan siendo leídas desde una óptica falocéntrica que limita su desarrollo y reconocimiento profesional, situación que se considera inequitativa por poner una carga mayor a la mujer en el proceso de educación y una desmeritación de su capacidad como científica y académica. Es por ello que el presente trabajo propone una reflexión crítica sobre los avances y desafíos estructurales que enfrentan las mujeres en la educación, particularmente en su dimensión científica y académica. lo que permitió evidenciar cómo estas tensiones no solo afectan a nivel individual, sino que reproducen un sistema educativo que continúa deslegitimando a la mujer como creadora de conocimiento. Se concluye que es relevante, como sociedad, reconfigurar los discursos y prácticas educativas para reconocer a la mujer no solo como cuidadora o figura moral, sino como académica, científica y transformadora social.

ABSTRACT

Traditionally, education has been entrusted to women for cultural reasons that have developed throughout the so-called “civilizing” processes. This role has come with a greater demand for highly moral behavior, in accordance with the characteristics of a given era. However, far from being recognized as knowledge producers and academic leaders, female teachers continue to be perceived through a phallogocentric lens that limits their professional development and recognition. This situation is considered inequitable as it places

a greater burden on women in the educational process while undermining their capabilities as scientists and academics. Therefore, this paper proposes a critical reflection on the structural advances and challenges faced by women in education, particularly in their scientific and academic roles. Its methodology is based on the socio-critical paradigm, the qualitative method, and the techniques of participant observation and document analysis. This approach revealed how these tensions not only affect women individually but also reproduce an educational system that continues to delegitimize women as knowledge creators. The conclusion emphasizes the importance of reconfiguring educational discourse and practices as a society, to recognize women not only as caregivers or moral figures, but as academics, scientists, and agents of social transformation.

PALABRAS CLAVE:

Mujer, educación, falocentrismo, moral.

KEYWORDS:

Woman, education, phallocentrism, morality.

INTRODUCCIÓN

La mujer en la ciencia

Hace millones de años la humanidad vagaba por el globo terráqueo, sin tener un destino o una intención más allá del instinto animal, de supervivencia y de reproducción. Este inicio en la existencia del ser humano marco unas dinámicas culturales que se han ido desarrollando a través de las épocas y las culturas tan diversas, como lo es él mismo. Su evolución constante le ha permitido que, a través de la lógica y la razón su vida tenga unos cimientos más allá de sus instintos, de esta forma se da vida a la ciencia con la finalidad de crear conocimientos sobre el mundo natural que circunda, en servicio de la humanidad. Es así que la ciencia ha estado históricamente al servicio de la humanidad, una herramienta pertinente y práctica, pues gracias a ella se han podido crear, conocer y descubrir ideas, posibilidades y tecnologías que cambiarían el sentido y la vida de quienes habitan el planeta tierra.

Esta ciencia se ha construido bajo el poder del hombre entendiéndolo como el género masculino, desde sus inicios en la antigua Grecia hasta la contemporaneidad. Actualmente 3 de cada 10 científicos e investigadores son mujeres, según la UNESCO, a nivel mundial. ¿A qué se debe esto? ¿Acaso a las mujeres no les gusta o interesa la ciencia?, esto es, más complejo de lo que podría suponerse, en Iberoamérica, el panorama es auspicioso, el porcentaje es de 44%, de igual forma las brechas están en las disciplinas específicas y la jerarquía. En primer lugar, el rol que ha cumplido históricamente la mujer es el de la reproducción, la crianza y el trabajo

del hogar, debido a esto se ve a la mujer como un ser tierno, amoroso y débil, por el contrario, el hombre es rudo, insensible y fuerte, en esta dicotomía. El papel y protagonismo de la mujer en la ciencia y la investigación es carente, de forma que hay una evidente desigualdad científica que ha sido injusta con las mujeres solo por su condición de género. Del mismo modo como Evelin Fox Keller lo dice en su libro *Reflexiones sobre género y ciencia*;

Vemos nuestro mundo dividido por una multiplicidad de dicotomías conceptuales y sociales que se sancionan mutuamente, se apoyan mutuamente y se definen mutuamente: Público o privado, masculino o femenino, objetivo o subjetivo, poder o amor. Así, por ejemplo, la división entre hecho objetivo y sentimiento subjetivo es sustentada por la asociación de objetividad con poder y masculinidad, y es separada del mundo de las mujeres y el amor. A su vez, la disyunción entre lo masculino y lo femenino es sustentada por la asociación de la masculinidad con poder y objetividad, y su disyunción de la subjetividad y el amor. Y así sucesivamente.

Esta asociación esta intrínseca en la cultura que hoy se conoce, aún con luchas como la de las sufragistas a finales del siglo XIX, en la ciencia no se valora el papel de la mujer, no es comúnmente vista como una creadora de conocimiento, sino como una mujer que “a pesar de” serlo pudo salir de lo que la sociedad espera de ella;

¿Cómo se manifiesta esta creencia? Antes era un lugar común escuchar afirmar, escuetamente, a científicos, maestros y padres que las mujeres no pueden, ni deben, ser científicas, que les falta la fuerza, el rigor y la claridad de mente necesarias para una ocupación que pertenece a los hombres. Ahora, cuando el movimiento de mujeres ha hecho que resulten ofensivas afirmaciones tan desnudas, el reconocimiento abierto de la creencia, que sigue estando en vigor, acerca de la masculinidad intrínseca del pensamiento científico está menos de moda. Y, sin embargo, sigue encontrando expresión diaria en el lenguaje y las metáforas que usamos para describir la ciencia. (Keller, 1991) En esta línea es importante resaltar que, “no hay ciencia que no esté permeada de interés” Lu Ciccía (2023), el interés histórico de la ciencia ha sido el del hombre blanco heterosexual cis, con la excusa de que está va en busca del bien de la humanidad, esto es un sesgo histórico que ha permeado el pensamiento colectivo, aun así, no se inquiere que la ciencia sea mala o buena, la ciencia es un fin en sí misma. La ciencia tiene el uso. Es ahí donde el interés de esta puede cambiar de paradigmas para dar cabida a la existencia de la mujer como un actor activo de su creación juntamente con el hombre. La ciencia no se ha construido por sí misma, sino desde los grupos humanos que

le dan su base física y su organización, por esa misma mediación social puede pensarse como un proyecto de libertad, como un nuevo llamamiento sin prohibiciones ni excluidos. Por ello, y como uno de los grupos históricamente excluidos de la ciencia, las mujeres de hoy deben enfrentarse con la ciencia que fue para hacer suya la ciencia que puede ser, la ciencia que debe ser, la ciencia que utópicamente será en el futuro. (Keller, 1991)

METODOLOGÍA

El paradigma sociocrítico responde a una visión heterogénea del conocimiento, que no solo busca comprender la realidad, sino también incidir en ella para generar, de esa forma, cambios sociales y un análisis del contexto. Este enfoque se centra en la participación de los sujetos involucrados, reconociendo a cada uno de ellos como constructor del conocimiento y del mundo que lo rodea, así como de su cultura. En este contexto, el método cualitativo resulta idóneo, debido a que permite comprender en profundidad la realidad social. Como señala Habermas: “la comprensión de los significados exige una reconstrucción crítica de los contextos sociales y culturales en los que estos significados se producen” (1987, p. 124).

Las técnicas de observación participante y el análisis documental son pertinentes con este enfoque, ya que permiten obtener información contextualizada y amplia en cuanto a significados. La observación participante facilita una comprensión profunda de los fenómenos sociales, al involucrar al investigador en las dinámicas cotidianas de los grupos estudiados. Por su parte, el análisis documental contribuye a triangular datos, interpretar discursos y comprender los marcos normativos e históricos que configuran las prácticas sociales. Ambas técnicas fortalecen la validez del estudio cualitativo y garantizan una aproximación crítica al objeto de investigación. Como lo expresa Flick: “las técnicas cualitativas permiten captar la complejidad de los fenómenos sociales desde una perspectiva interna y significativa para los propios actores” (2015, p. 45)

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La mujer en la educación y la pedagogía

Si bien es cierto que en la pedagogía las existen grandes mujeres que se destacan como María Montessori, Gabriela Mistral, entre otras su papel en la historia de la educación no fue fácil de lograr y resaltar pues autores como Jean-Jacques Rousseau en Emilio o De la educación, “cuyo último capítulo traza el perfil de la educación que convenía a Sofía, la compañera de Emilio. El filósofo y pedagogo sostenía que agradar a los hombres, hacerse amar y honrar por ellos, educarlos en su niñez y cuidarlos en su vejez, prestarles consejo y consuelo y hacerles la vida fácil y agradable, las mujeres en todos los tiempos, y esto es lo que desde su niñez se les debe

enseñar». Esto es un ejemplo de los sesgos que, muchas mujeres han tenido que sobrepasar para que, su conocimiento, investigaciones y teorías sean validados por los hombres, además de que han sido grandes aportes que demuestran las capacidades que poseen las mujeres, el humano, sin distinción de género. De Gabriel (2018)

La mujer en la pedagogía y la educación ostenta un papel de cuidadora dado que, es este el papel que ha tenido históricamente y por ello, trascendieron al de ser educadoras, han transmitido el conocimiento que solo se le permitió crear al género masculino y unas excepciones femeninas, por diferentes motivos, culturales, políticos y sociales.

El papel y protagonismo de las mujeres que se asocian para el cuidado de los niños como prioridad de vida y dignidad transita entre partidos políticos, emisarios municipales, el trabajo parroquial o pastoral de algunas comunidades religiosas comprometidas con acciones de promoción comunitaria y organización popular: experiencias asociativas, las últimas, que atienden a la organización de base, la educación de sus miembros y la ampliación de las formas de gestionar las necesidades y demandas. (Alonso & Díaz, 2019)

Si bien en el siglo XXI estamos encaminados a la paridad de género donde están paulatinamente siendo aceptadas las visiones y percepciones y la participación de la mujer en la ciencia. Para quienes son maestras existe una responsabilidad impuesta relacionada con la dicotomía en la cual la mujer es sensible y débil, en ese orden de ideas se infiere que para una maestra los valores morales y su comportamiento en su contexto y en la cultura son relacionados con su papel de “maternidad” a raíz de esto es juzgada con una fuerte brújula moral que responde a una sociedad machista que no concibe. De esta forma;

Si una mujer adopta como propios los valores definidos socialmente como “femeninos” difícilmente generará las actitudes compatibles con una dedicación continuada al estudio y a la investigación. Y si los rechaza tendrá que enfrentarse a un continuo conflicto entre los valores genéricamente femeninos incorporados a su personalidad profunda, los valores “científicos” asumidos por su decisión de incorporarse a la construcción de la ciencia y la sanción social por la ausencia de los valores exigidos y la usurpación de los valores negados. De la necesidad de elegir, nada puede liberarla, y el recurso a la inconsciencia o la renuncia a hacer explícitos sus problemas no es más que una huida desesperada ante una realidad conflictiva que la acompañará donde quiera que vaya. (Durán H, 1981)

La sociedad actual está plagada de dicotomías entre lo femenino y lo masculino, esto no se reduce a un ámbito de la ciencia sino, que está en todos los ámbitos siendo el que ocupa este ensayo el de la ciencia y la pedagogía donde las mujeres ocupan el rol de espectadoras ante

unas pocas excepciones que han podido sobresalir, por ello es abordado desde la perspectiva de “La epistemología feminista que estudia lo anterior, abordando la manera en que el género influye en las concepciones del conocimiento, en la persona que conoce y en las prácticas de investigar, preguntar y justificar”. Blázquez Graf (2010) Así mismo es pertinente hacer salvedad pues, Ya que la ciencia se ha distorsionado con supuestos sexistas en sus conceptos, teorías y aproximaciones metodológicas, por lo que es importante describir y considerar el contexto social, histórico, político y cultural en que se realiza la actividad científica. (Blázquez Graf et al., 2010)

Considerar estos contextos toma importancia dado que la educación es quehacer dado a partir de los mismos, por lo tanto, los conceptos, significados, espacios, de lo pedagógico son acontecimientos producidos en formaciones sociales situadas histórica y culturalmente. Por lo que, creemos, puede hablarse de formaciones pedagógicas y de modos de producción de saber, no sólo para designar los grandes complejos educativos de otras tantas formaciones y modos.

Estas formas de producción de saber ponen a la mujer en un papel moral superior al de los hombres teniendo como fundamentos la forma en la cual expresa su individualidad; como viste, habla, baila, se relaciona, incapaces de separar a la persona de su profesión o vocación, ahora bien, si es cierto que en algunos casos los hombres son también víctimas de estas conductas, son más comunes en las mujeres y en el desarrollo de su quehacer pedagógico son las mismas quienes a través de sus experiencias relatan la fuerte manera en la cual las comunidades educativas ponen en tela de juicio constantemente sus valores, y sus capacidades en el aula de clase. Esto se manifiesta con comportamientos que suelen ser normalizados, pero;

Esas discriminaciones, ocultas o micro desigualdades, que tan a menudo pasan inadvertidas, crean un ambiente tal, que muchas mujeres desfallecen y abandonan. Esas desigualdades se manifiestan en comportamientos que sirven para “singularizar, apartar, ignorar o descalificar de cualquier modo a un individuo en función de características inmutables y que no dependen de su voluntad, esfuerzo o mérito, como el sexo, la raza o la edad. Las micro desigualdades crean un entorno laboral y educacional que menoscaba el rendimiento de estos sujetos, porque hace falta tiempo y energía para ignorar este tipo de comportamientos y hacerles frente” p. 142

Crean para la mujer docente en Colombia una desigualdad presente en su práctica pedagógica investigativa, pues en todo momento hay una responsabilidad que no tendría por qué cargar la maestra de la actualidad, esta es más compleja en la medida que, si bien la sociedad colombiana ya está permeada por unos fenómenos sociales complejos hablando de educación para mujer asumir estos retos se complejiza.

Los estereotipos aplastan nuestra libertad y eso es el patriarcado. Lu Ciccia (2019) A partir de esta afirmación podemos inferir que aislar a la mujer de la creación del conocimiento científico limita la creación del conocimiento que es validado únicamente por el patriarcado. Colombia tiene el tercer índice más bajo de mujeres investigadoras según el estudio de brechas de género de Iberoamérica en la reproducción científica

Es también notable, incluso en aquellos países que han alcanzado una mayor paridad de género, que los fenómenos de segregación vertical en las estructuras de poder de la comunidad científica son aún muy acentuados. Un reflejo del “techo de cristal” es que, si bien hay paridad entre los autores de menor producción, a medida que se toman los estratos más productivos la participación de las mujeres desciende rápidamente hasta representar a menos de la quinta parte de los autores. Esa brecha también se hace evidente en las relaciones de colaboración científica, donde los hombres muestran niveles de relacionamiento mayor que las mujeres, siendo con mayor frecuencia los nexos con redes de colaboración fuera de sus instituciones y países. (Albornoz, Barrere, Matas, & Sokil, 2018)

Mediante las experiencias las maestras han descrito experiencias donde su vida es limitada por el miedo intrínseco del patriarcado, que no solo se compone de los hombres a su alrededor, es también una composición de las mujeres que normalizan y validan los pensamientos de estos.

Las desigualdades entre hombres y mujeres si bien han sido mermadas por movimientos feministas son un reflejo que se ignora actualmente, y es por esto que toma su importancia y es necesario y oportuno hablar del mismo y más en un ámbito tan relevante como lo es la educación, para que, desde ella, la mujer pueda empoderarse de sus capacidades y conocimientos cambiando a través de la ciencia, los estudios concretos y la razón. Que a partir del reconocimiento de que la mujer puede elegir ese papel maternal y no debe ser impuesto por la cultura falocéntrica sino, que ella es quien escoge el papel que manejará dentro sus procesos pedagógicos sin que, su comunidad la recluya en rol que no es suyo. Y es en este momento que la mujer tiene la posibilidad de cambiar las dinámicas y formar paulatinamente un rol científico pedagógico que no se parezca al que el patriarcado le ha impuesto.

CONCLUSIONES

Las mujeres han sido excluidas históricamente de la ciencia y de la creación del conocimiento, siendo vistas principalmente como cuidadoras. Esta exclusión no obedece únicamente al machismo, sino también —como se ha señalado— a procesos civilizatorios, culturales y religiosos. Por ello, es imprescindible reconfigurar los discursos educativos tradicionales que han reducido a la mujer a roles de cuidado y moralidad. Esta visión, profundamente limitante, no solo

restringe sus posibilidades de desarrollo personal y profesional, sino que también perpetúa estructuras sociales inequitativas. Reconocer a la mujer como agente activa del saber implica visibilizar su aporte como académica, científica y pedagoga, especialmente en espacios donde históricamente no ha tenido el lugar que puede tener.

Asimismo, es evidente la necesidad de transformar las prácticas educativas desde una mirada crítica e inclusiva. La educación debe constituirse como un espacio donde tanto hombres como mujeres puedan crear conocimiento en igualdad de condiciones, superando los estereotipos de género que condicionan las trayectorias formativas. Este enfoque exige una reflexión profunda sobre cómo se enseñan, se aprenden y se deconstruyen los pensamientos que han limitado históricamente el desarrollo de las mujeres, y sobre cómo estos siguen reproduciéndose en las aulas de manera implícita.

Finalmente, el papel de la mujer en la educación y la pedagogía requiere de transformaciones estructurales que no pueden lograrse sin una participación corresponsable de hombres y mujeres. Promover una cultura educativa basada en la inclusión no implica sustituir una hegemonía por otra, sino construir colectivamente una sociedad más justa, en la que ambos géneros tengan posibilidad de desarrollarse como personas, construir conocimiento, investigar, ser y hacer. Solo mediante una visión amplia y comprometida por parte de toda la sociedad podrán generarse transformaciones significativas en el sistema educativo y en la lucha feminista actual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, M., Barrere, R., Matas, L., & SOKIL, L. O. Y. J. (2018). 2.1. LAS BRECHAS DE GÉNERO EN LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA IBEROAMERICANA.
- Alonso, G., & Díaz, R. (2019). *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres* (con la colaboración de V. Flores, R. Zurbriggen, A. Rodríguez de Anca & L. Mombello). Miño y Dávila.
- Blázquez Graf, N. (2010). *Epistemología feminista: La influencia del género sobre las concepciones del conocimiento, el sujeto cognoscente y las prácticas de investigación*. En [Nombre del libro o compilación si hay] (p. 22). Editorial o institución
- Ciccía, L. (2019). La magia de los géneros: cerebros y feminismo [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eVknYGYX4A>
- de Gabriel, N. (2018). Emilia Pardo Bazán, las mujeres y la educación. El Congreso Pedagógico (1892) y la Cátedra de Literatura (1916). *Historia y Memoria de la Educación*, 8, 489–525. <https://doi.org/10.5944/hme.8.2018.20636>
- Durán Heras, M. Á. (1981). *Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia*. Akal.
- En español: Keller, E. F. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Alfons el Magnànim
- Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.). Morata.
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa (Vol. 1). Taurus.

- Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales / Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios, Maribel Ríos Everardo, coordinadoras. – México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias: Facultad de Psicología, 2012. 407 p. – (Colección Debate y Reflexión)
- Zubieta-García, J., & Marrero-Narváez, P. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 2(1), 15-28

Ética, Ciencia y Educación: Aportes desde el VI Congreso Internacional se terminó de editar en marzo de 2026 en Saltillo, Coahuila, México.

Esta publicación digital es editada por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Coahuila, a través de la Facultad de Ciencias de la Comunicación.

Coordinación editorial: Luis Gutiérrez Flores, Lourdes Morales Oyervides, David Castro Lugo, Juan Roberto Benavente Valdés, Nadia Libertad Salas Carrillo y Diana Yadira Zamora Cortés.

Diseño y formación editorial: Daniel Vargas Trujillo.
Diseño de portada: Daniel Vargas Trujillo.

ISBN: XXX-XXX-XXX-XXX-X.

Ética, Ciencia y Educación: Aportes desde el VI Congreso Internacional reúne reflexiones, investigaciones y experiencias académicas que dialogan en torno a los desafíos contemporáneos de la formación humana, la producción del conocimiento y la responsabilidad social. Sus páginas integran voces plurales de México y otros países, comprometidas con una educación crítica, incluyente y atenta a los dilemas éticos de nuestro tiempo.

Esta obra da cuenta de un espacio internacional de encuentro académico en el que convergen la ciencia, la educación y la ética como horizontes para pensar la dignidad humana, la justicia, la innovación y la transformación social. Más que un registro del congreso, este libro es una invitación a seguir construyendo conocimiento con sentido humano.

Ética, Ciencia y Educación: Aportes desde el VI Congreso Internacional.
Todos los derechos reservados.

ISBN: 978-607-506-558-8



Instituto Nacional
de Investigación e
Innovación Social



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
COAHUILA