

Universidad para todos: diferentes saberes, tecnologías y culturas

María del Rosario Guerra González
Sonia Yadira Águila Camacho
Eduwiges Zarza Arizmendi
(Coordinadoras)

Universidad para todos: diferentes saberes, tecnologías y culturas

**María del Rosario Guerra González
Sonia Yadira Águila Camacho
Eduwiges Zarza Arizmendi
(Coordinadoras)**



Universidad para todos: diferentes saberes, tecnologías y culturas

DOI: <https://doi.org/10.53436/ds94TC28>

Primera edición: junio 2025

El contenido total de este libro fue sometido a dictamen en el sistema de pares ciegos externos, con dos resultados positivos; estuvo a cargo de personal académico de la Universidad Autónoma del Estado de México, perteneciente al Sistema Nacional de Investigadores.

© María del Rosario Guerra González; Sonia Yadira Águila Camacho y Eduwiges Zarza Arizmendi (Coordinadoras)

© Editorial Torres Asociados

Coras, manzana 110, lote 4, int. 3, Col. Ajusco

Delegación Coyoacán, 04300, México, D. F.

Tels. 5556107129 y 5575926161

editorialtorres@prodigy.net.mx

Esta publicación no puede reproducirse toda o en partes, para fines comerciales, sin la previa autorización escrita del titular de los derechos.

ISBN: 978-607-5919-09-6

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I	
EDUCACIÓN SUPERIOR PARA TODOS: LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS <i>María del Rosario Guerra González</i>	21
CAPÍTULO II	
DEL CONOCIMIENTO FRAGMENTADO A LA INTEGRACIÓN DE SABERES: LA URGENCIA DE UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA TRANSDISCIPLINARIA ANTE LOS DESAFÍOS GLOBALES <i>Ma. de Jesús Briceño González</i>	51
CAPÍTULO III	
MÁS ALLÁ DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA <i>Sonia Yadira Águila Camacho</i>	81
CAPÍTULO IV	
LOS ROLES DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE MEDIADOS DE ESTE SIGLO <i>Alfredo Gordillo González</i>	105
CAPÍTULO V	
HORIZONTES EDUCATIVOS: DEL DIÁLOGO HACIA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA <i>Neftali Gamboa Sánchez</i>	133

<p>CAPÍTULO VI</p> <p>APORTACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA EL LOGRO DE UNA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN</p> <p><i>Marco Antonio Manjarrez Medina</i></p>	155
<p>CAPÍTULO VII</p> <p>EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL FUTURO</p> <p><i>Carlos Mata Flores</i></p>	187
<p>CAPÍTULO VIII</p> <p>PREPARACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA BASADA EN: IGUALDAD, JUSTICIA SOCIAL, RESPETO Y COMUNICACIÓN</p> <p><i>Landys Olivia Martínez Sánchez</i></p>	221
<p>CAPÍTULO IX</p> <p>LA SOBERANÍA ALIMENTARIA DENTRO DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA</p> <p><i>Gerardo Heredia García</i></p>	243
<p>CAPÍTULO X</p> <p>CARTOGRAFÍAS TRANS Y PROFESIONALIZACIÓN ESTRATÉGICA: UN MODELO DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CRÍTICA DESDE LA AUTOETNOGRAFÍA RELACIONAL Y EL <i>DESIGN FUTURE</i> EN ANIMACIÓN Y COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL (2020-2024)</p> <p><i>Jesús Elías Lujambio Oropeza</i></p>	265
<p>SOBRE LOS AUTORES</p>	291

INTRODUCCIÓN

Escribir sobre el rol de la universidad en el presente, con mirada hacia el futuro, exige hacer numerosas preguntas, a las que solo se puede responder con afirmaciones posibles, sin certezas, dados los cambios profundos vividos y pronosticados para las décadas siguientes.

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) conmocionó la educación y su empleo se fortaleció en 2020 con la necesidad de la educación a distancia, mientras instituciones, docentes y estudiantes forzosamente se adaptaron.

No solo las transformaciones han sido desde el punto de vista social, también las aspiraciones personales se han modificado. Se reclama una educación individualizada, donde cada alumno tiene su estilo de aprendizaje a tener en cuenta en la planificación, *más* variación del estímulo educativo, *más* referencia a la situación social de la comunidad, del país e internacional, *más* lucha contra la ansiedad y la depresión, *más* prevención de la drogadicción y el suicidio, *más...* Ante esto: ¿qué puede hacer la universidad? ¿Qué opciones tiene la planta docente? No se pueden dar respuestas precisas, solo acercamientos a esbozos de metodologías. El uso de las TIC y recientemente de la inteligencia artificial (IA) ha incrementado las desigualdades con respecto a su acceso, dadas las condiciones de pobreza de numerosos alumnos. Sin embargo, es necesario emplearlas para permitir sus ventajas y preparar para vivir en un mundo donde serán cotidianas.

El centro de las propuestas actuales con respecto a modelos de universidad cada vez tiene más lejos los contenidos y la información, ubica más cerca a los su-

jetos en desarrollo, sus capacidades y habilidades, con el objetivo de formar para un futuro cada día más incierto. Tantas son las dudas con respecto a cómo serán las décadas siguientes que se ha optado por hablar de *futuros posibles* porque ninguna previsión es plausible, solo probable.

Estas situaciones han sido analizadas por el personal docente del Grupo Educativo Siglo 21 en un taller de investigación. Este libro es resultado del mismo.

Con el objetivo de unificar criterios se tomaron como puntos de partida documentos emanados de la UNESCO; principalmente “Los futuros de la educación” de 2020¹ y “Caminos hacia 2050 y más allá” de 2021². Ambos textos insisten en la incertidumbre reinante, junto a la necesidad de una educación superior que tenga como fines los principios democráticos, la dignidad personal y el respeto mutuo dentro de un estado de derecho con vigencia de los derechos humanos.

Además, los futuros de la educación necesitan comprometerse con la equidad y la inclusión, mediante cuestiones transversales donde se ubica la atención al género, la lucha contra la discriminación y la consideración de la interculturalidad.

El libro consta de nueve capítulos; están ordenados comenzando por los temas generales como la idea de “educación para todos” y la de “integración de saberes” (capítulos I y II). A continuación, aparecen tó-

¹ UNESCO. (2020). *Visión y marco de los Futuros de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

² UNESCO, IESALC. (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá. Resultados de una Consulta Pública sobre los Futuros de la Educación Superior*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984>.

picos donde se habla de las funciones sustantivas de la universidad y de sus actores: docentes, alumnos e investigadores (capítulos III y IV). Siguen análisis sobre la comunicación, la Teoría de las Representaciones Sociales y las posibilidades y límites de la IA, realidades presentes en cualquier disciplina (capítulos V, VI y VII). El libro continúa con casos específicos: la preparación de estudiantes de medicina, las posibilidades educativas en el análisis de la soberanía alimentaria y un modelo implementado en Animación y Arte Digital (capítulos VIII, IX y X).

De acuerdo con la secuencia anterior, María del Rosario Guerra González, en “Educación superior para todos: la igualdad y la diferencia desde los derechos humanos”, expone los cambios vividos en la educación superior, la cual ha pasado de ser privilegio de un sector reducido a un derecho para todos. Para ello, hace un recorrido sobre el derecho a la educación, a partir de la evolución del reconocimiento de la igualdad y de la diferencia, hasta llegar a la interculturalidad.

El texto está dividido en tres apartados: en el primero se argumenta sobre las luchas por la igualdad, la cual quedó plasmada en distintos acuerdos legales, ejemplo de ello son la Convención de Filadelfia o la Constitución de Cádiz, además de otros instrumentos como la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. En los artículos de dichos documentos se habla de “hombres con igualdad de derechos”, lo cual no se limita al sexo masculino, sino que hace referencia a la humanidad. En una época más reciente se ha incluido la igualdad educativa, tal es el caso de la Ley General de Educación Superior de México, aprobada en 2021.

Aunque costó lograr la igualdad, con el paso de los años se visibiliza la necesidad de reconocer las diferencias, razón por la cual, un segundo subtema aborda las peculiaridades de distintos sectores de la población, entre ellos las personas con discapacidad. Así mismo, se habla de la relevancia de tomar en cuenta las diferencias culturales de los grupos originarios y afrodescendientes. En este apartado se invita a que en la universidad ya no solo haya espacio para las disciplinas científicas, sino que también se les dé un lugar a los conocimientos tradicionales, a las artes, a las religiones y diversas filosofías, para respetar otras maneras de explicarse el mundo y alejarse de una visión monocultural.

La tercera sección está enfocada en hablar de un modelo universitario distinto al de tradición europea: las universidades interculturales. Para ello, se retoma la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES) de 2018, la cual sostiene que las artes y la cultura son rasgos importantes dentro de la producción de conocimientos. Además, se incluyen las epistemologías del sur y el sentido de comunidad y se enfatiza en la necesidad de implementar la equidad educativa, porque no es suficiente con abrir espacios a grupos que antes no eran tomados en cuenta, se necesita también crear las condiciones óptimas para poder disfrutar plenamente del derecho a la educación.

Finalmente, se invita a considerar distintas maneras de entender el mundo dentro de la formación universitaria, y a retomar el dolor por las desigualdades injustas derivado de la exclusión, el exterminio y las guerras, con la finalidad de crear la sensibilización hacia quienes no han tenido voz a través de distintos mo-

mentos históricos, para lograr una educación superior para todos.

En el segundo capítulo: “Del conocimiento fragmentado a la integración de saberes: la urgencia de una educación universitaria transdisciplinaria ante los desafíos globales” María de Jesús Briceño González reflexiona sobre los profundos retos que enfrenta la educación universitaria en un mundo globalizado, marcado por crisis ambientales, sociales y culturales. Ante este panorama, se propone repensar el propósito de la educación superior, superando la mera transmisión de conocimientos técnicos para formar personas íntegras, críticas, creativas y socialmente comprometidas.

Plantea la necesidad de transformar las universidades en espacios inclusivos y transdisciplinarios, donde la diversidad de enfoques, saberes y culturas sea valorada como una fuente de enriquecimiento. Este cambio implica integrar conocimientos científicos, experienciales y tradicionales, así como fomentar el pensamiento crítico, la ética y la responsabilidad social. Se inspira en autores como Paulo Freire, Jacques Delors y Martha Nussbaum, quienes subrayan la responsabilidad compartida de toda la sociedad en la construcción de un mundo más justo. El texto destaca el papel de los sectores sociales para un modelo educativo inclusivo, respetuoso de la diversidad y equitativo.

El documento está dividido en cuatro apartados en donde, primero, se cuestiona el dominio del saber etnocéntrico y se aboga por reconocer e incorporar conocimientos locales y regionales, al promover el diálogo intercultural y el uso responsable de las redes para emitir propuestas conjuntas; seguido del planteamiento de la urgencia de eliminar las barreras estructurales y culturales que perpetúan la desigualdad, para favore-

cer una educación que no solo garantice el acceso, sino también la equidad real en oportunidades.

Igualmente se destaca la importancia de que la universidad no solo forme profesionales, sino ciudadanos éticos capaces de contribuir con la transformación social, incorporando temas como derechos humanos, equidad de género y multiculturalismo, muchos de ellos eliminados de los programas de estudio, que lleven a consideraciones sobre el desarrollo humano de las y los estudiantes y al trabajo en la tolerancia ante realidades ajenas. En la última parte de la disertación, se subraya la relevancia del diálogo y la escucha activa en la comunidad universitaria para fomentar espacios de reflexión crítica, donde la educación con valores sea la base para la acción transformadora. En síntesis, el texto invita a repensar el papel de la universidad como agente de cambio, exhorta a docentes, estudiantes y autoridades a asumir una postura activa, ética y consciente, con responsabilidad compartida frente a los retos del presente, con el objetivo de construir sociedades más justas, inclusivas y sostenibles.

En el capítulo siguiente. “Más allá del conocimiento disciplinario en la investigación universitaria” Águila Camacho expone la diversidad epistémica-metodológica en la producción de conocimiento en las universidades, dado que lo científico –que también se entiende como disciplinario– es un modelo entre otros y es posible que *más allá* de este, se genere un saber complejo, inclusivo e igual de riguroso y válido. La autora señala lo importante que es para la investigación detenerse a pensar cómo se investiga.

El capítulo está dividido en tres partes: en la primera se mencionan los márgenes del conocimiento científico y, frente a ello, los alcances de los saberes

tradicionales y el holismo. Se usa como marco referencial el enfoque transdisciplinario de Nicolescu que dio lugar a documentos como la *Declaración de Venecia*, en 1986, y la *Carta de la transdisciplinariedad*, en 1994. En ellos se cuestiona el alcance de la lógica con la que avanzó la mirada cuántica del universo, pues ha sido complejo que se instale y comprenda en otras áreas, pero ahora, a más de un siglo de los nuevos postulados físicos, algunas universidades latinoamericanas la incorporan a sus metodologías y saberes.

La segunda parte se dedica a exponer algunos casos de esa diversidad epistémica adoptada en los últimos años, entre ellos se encuentran planes y programas de estudio colombianos, venezolanos, chilenos y argentinos. En el caso mexicano, se puntualizan algunos apartados de la Ley General de Educación Superior que contemplan la diversidad cultural, con ello, la riqueza del saber. Lo anterior conforma la resistencia ante el predominio de los modelos de las universidades europeas y de la generación de conocimiento.

Por último, la autora presenta algunas reflexiones sobre el futuro de las universidades desde el tema que compete: la investigación académica.

A continuación, en “Los roles del estudiante y del docente en la universidad latinoamericana de mediados de siglo” Gordillo González plantea la responsabilidad de las universidades de definir y proyectar la forma de educar con miras al año 2050 en los países de Latinoamérica; el compromiso compartido es disminuir la discriminación, la exclusión y el totalitarismo, la educación es el principal medio para lo anterior, a través de tres aspectos enfocados en alcanzar el bienestar del ser humano: el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento. A lo anterior se suman las capacidades de las perso-

nas —como lo concibe la filósofa Martha Nussbaum— y una visión biocéntrica en la que se incluye la sostenibilidad y el cuidado de la naturaleza. La misma tiene valor independiente, pero es protegida por las leyes, las cuales deben establecerse como estatutos formales y responsabilizar al Estado de cada nación para implantar programas educativos con una formación humanista que tenga impacto positivo en los individuos, las sociedades y la naturaleza.

En este capítulo se reitera que los temas de equidad e inclusión son fundamentales, así como de manera transversal la igualdad de género, el patrimonio cultural y la tecnología. El empoderamiento de los niños y los jóvenes es la base del cambio generacional en la educación y la sociedad.

En la segunda parte destacan dos factores importantes para una educación inclusiva: la convivencia intercultural y la integración del arte como parte de los temas en los currículos educativos de las distintas áreas y disciplinas, con esto se incluye a los diferentes extractos sociales, a la familia y a los individuos, independientemente de sus condiciones físicas y socioeconómicas.

En la parte final se reconoce como actores principales a los estudiantes y docentes para lograr la evolución de los escenarios de las universidades latinoamericanas. Se expone como reflexión que, la forma de enseñanza y aprendizaje son condicionados por las mejores prácticas de diálogo y comunicación propiciados por entornos acordes con las diversas culturas, sociedades, países, religiones y niveles económicos.

El capítulo V, escrito por Neftali Gamboa, tiene el título “Horizontes educativos: del diálogo hacia la formación de la ciudadanía”. Se parte de la descripción del

contexto de transformación tecnológica acelerada y de la creciente complejidad social. Ante esto la educación ha de reformularse para formar ciudadanos críticos y comprometidos, para superar la lógica estandarizada y mercantilista tradicional. Desde esta perspectiva, se propone que la educación no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos técnicos, sino en la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su entorno social. El texto plantea una educación dialógica, participativa y basada en la co-construcción del conocimiento, donde el diálogo y la convivencia se presentan como herramientas centrales. De esta manera, se cuestionan modelos educativos lineales y se postula, siguiendo a autores como Morin y Freire, un enfoque complejo y holístico que atienda a la formación ética, social y comunicativa del individuo. Se concluye que el futuro de la educación depende de su capacidad de adaptarse dinámicamente, de asumir un compromiso con la transformación social y de propiciar espacios de diálogo horizontal donde estudiantes y docentes co-construyan significados. La universidad debe ser un espacio de reflexión y transformación, donde se promueva una ciudadanía activa a partir de metodologías críticas, por ejemplo, el aprendizaje basado en casos. Así, se busca fomentar valores como el respeto, la solidaridad y la escucha, necesarios para la convivencia democrática en sociedades diversas. La educación puede ser un proceso de formación de la ciudadanía crítica y no simplemente de instrucción técnica para el mercado laboral.

En el sexto capítulo: “Aportación de la Teoría de las Representaciones Sociales para el logro de una justicia social desde la educación” Manjarrez Medina discute sobre algunas de las transformaciones que ha

experimentado la educación en los últimos años, derivadas de cambios sociales, avances tecnológicos y crisis globales. Señala que fenómenos como la desigualdad, el consumismo y la violencia están relacionados con la aplicación de modelos económicos centrados en el individualismo, que afectan la cohesión y la equidad comunitarias. Enfatiza la necesidad de actualizar los modelos educativos para promover valores como la equidad, la inclusión, el diálogo y la colaboración, que fortalezcan una ciudadanía participativa y responsable. Además, destaca la importancia de incorporar en la formación el pensamiento crítico y la conciencia social, por medio de la reflexión, con el fin de construir sociedades más justas y democráticas. Por lo anterior, el autor propone que la educación debe ir más allá de la acumulación de conocimientos, fomentando prácticas que favorezcan la integración y la participación activa en la vida social.

En este contexto, se expone a la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) como una herramienta valiosa para comprender cómo se construyen y difunden las ideas que influyen en las conductas y percepciones sociales, ya que esa analiza los discursos, los imaginarios y las prácticas culturales, al identificar las pautas que pueden ser responsables de la normalización de desigualdades. Al tomar como objeto de estudio las relaciones entre instituciones y sociedad, la aplicación de la TRS es indispensable para exponer fenómenos significantes relativos al *sentido común* implícito en la convivencia humana.

Asimismo, se abordan los Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales (DESCA) como instrumentos para reducir desigualdades y promover una educación integral y equitativa. La adaptación de

la TRS en el ámbito educativo puede contribuir a transformar discursos negativos, fomentando una cultura de respeto y de justicia. El texto invita a reflexionar sobre las identidades y el diálogo universitario en su contexto social, para formar profesionales responsables y conscientes de su papel en el escenario global, al impulsar una ciudadanía centrada en la experiencia colectiva.

El capítulo siguiente, “El impacto de la inteligencia artificial en la educación superior del futuro”, escrito por Carlos Mata, analiza el tema desde un enfoque global, latinoamericano y tecnológico. Allí se destaca la necesidad de transformar los modelos educativos ante los desafíos sociales, económicos y éticos del mundo actual, mediante una educación inclusiva, equitativa y centrada en el bienestar humano. La IA se presenta como una herramienta con gran potencial, siempre que se use con responsabilidad y enmarcada en valores humanistas. Sin embargo, su aprovechamiento enfrenta obstáculos como la desigualdad en el acceso tecnológico, especialmente en América Latina. Se subraya la importancia de fomentar políticas públicas que garanticen la justicia social y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.

En este mismo argumento, se hace énfasis en que la IA tiene el potencial de transformar la educación superior al personalizar el aprendizaje, mejorar la comunicación intercultural y promover la inclusión. Es adaptable a distintos contextos culturales y lingüísticos, puede apoyar el desarrollo del pensamiento crítico y facilitar el diálogo en el aula. Además, la IA puede contribuir al bienestar social mediante el análisis de datos, la planificación de políticas públicas y el acceso equitativo a contenidos educativos. Se hace la recomendación de implementarla con ética, considerando la diversidad

cultural, para formar profesionales comprometidos con la justicia social y el desarrollo de comunidades vulnerables.

El texto explora cómo la IA puede integrarse en la educación superior de forma ética y culturalmente sensible, en línea con los principios del Sumak Kawsay y los cuatro pilares de la educación de la UNESCO. Se proponen estrategias como el aprendizaje personalizado, experiencias inmersivas y problemas éticos para fortalecer competencias pedagógicas, fomentar valores humanos, y formar profesionales íntegros. También se destaca el rol clave de los docentes como guías del cambio educativo y la importancia de la coherencia institucional en la formación ética del alumnado.

En resumen, el capítulo ofrece una visión integral y enriquecedora sobre el uso de la IA en la educación del futuro desde un enfoque humanista, ético e intercultural. Permite comprender cómo se puede mejorar el aprendizaje personalizado, fortalecer los valores y fomentar la convivencia armónica entre culturas para una evolución adecuada de la sociedad.

Landys Martínez en “Percepción de los estudiantes de medicina basada en: igualdad, justicia social, respeto y comunicación” reflexiona sobre los desafíos actuales de la educación. Inspirada en los lineamientos de la UNESCO sobre los futuros de la educación, la autora plantea que la educación debe ir más allá de la instrucción técnica, enfocándose en la transformación integral del ser humano, al fomentar valores democráticos y promover la inclusión y la diversidad. Se argumenta que aprender a “convertirse” implica una evolución ética, cognitiva y emocional que debe ser central en el aula.

Diferencia entre educar *en* valores –enseñanza explícita de principios éticos– y educar *con* valores –práctica coherente de esos valores por parte de la institución y el profesorado–, destacando su carácter complementario. A través del enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum, resalta la importancia de trabajar con las emociones, la afiliación social y el respeto al medio ambiente como componentes esenciales en la formación médica.

Como estrategia pedagógica propone el diálogo creativo, que fomenta la participación, la reflexión y el respeto por la diversidad. Un ejemplo de su aplicación es el uso de juegos de rol en simulaciones clínicas, donde los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación efectiva, fundamentales para su desempeño profesional.

En el contexto latinoamericano, Martínez Sánchez subraya la necesidad de una convivencia intercultural dentro de las aulas, apoyada en prácticas pedagógicas inclusivas y políticas institucionales contra la discriminación. Destaca el concepto indígena de Sumak Kawsay (buen vivir) como principio ético y formativo que favorece una comprensión integral de la salud y el bienestar.

Finalmente, sugiere incorporar el arte (literatura, teatro, música) como herramienta pedagógica para fomentar la empatía, la observación y la sensibilidad ética, humanizando así la práctica médica. El documento concluye que una educación médica integral debe centrarse en la formación ética, emocional y cultural de los futuros profesionales para contribuir a una sociedad más justa, equitativa y consciente.

En el capítulo “La soberanía alimentaria dentro de una educación superior inclusiva” Gerardo Heredia

bosqueja la importancia del tema y cómo tiene influencia sobre la vida y el desarrollo de la sociedad. Posteriormente, menciona cómo la educación superior no es equitativa y se resalta la necesidad de la inclusión desde el punto de vista de la interculturalidad y el humanismo. Además, se plantean los principios y valores que deben regir en las instituciones educativas y que se considere la integración de la enseñanza sobre soberanía alimentaria. También, se enfatiza sobre la formación de valores a partir de la enseñanza por parte del docente, esto con el fin de generar entornos justos y sostenibles en materia de alimentación. Por lo anteriormente mencionado, Heredia concluye que la soberanía alimentaria es una oportunidad dentro de la educación para la construcción de un mundo donde todos los individuos tengan las mismas oportunidades y calidad de vida posibles.

En el último capítulo “Cartografías trans y profesionalización estratégica: un modelo de investigación-creación para la educación crítica desde la autoetnografía relacional y el Design Future en Animación y Comunicación Audiovisual (2020-2024)”, Jesús Lujambio propone una opción que puede transformar los modelos educativos tradicionales, dentro de las licenciaturas de Animación y Arte Digital y Comunicación Audiovisual, a partir de una metodología que integra la autoetnografía relacional, la teoría del ensamblaje y el *Design Future*, mediante un proceso denominado Cartografías Trans. Lo anterior está desarrollado en tres apartados.

En la primera sección está presentado el diseño metodológico que puede ayudar al alumno a desarrollar una actitud crítica y creativa, basado en proyectos que fomenten la empatía y concienticen al estudiante sobre

su rol como creadores, sin dejar a un lado su intervención en la sociedad.

En un segundo apartado se habla de la necesidad de no solo centrar la formación profesional en la creación de productos estéticos, sino incluir el cuestionamiento y la transformación del contexto actual, por ello se mencionan algunos laboratorios de investigación-creación que están enfocados en la proyección de futuros posibles y en la construcción de nuevas visualidades.

Como tercer subtema se presentan algunos proyectos desarrollados en el Campus Universitario Siglo XXI, de la generación 2018-2021, los cuales se muestran como la evidencia de que se puede realizar una manera de investigar-crear, de manera personal y en grupo, para relacionar lo artístico con una crítica de la realidad.

Se concluye que el modelo de investigación-creación implementado en las licenciaturas de Animación y Arte Digital y Comunicación Audiovisual logra transformar la experiencia educativa y el desarrollo profesional de los estudiantes, pues va más allá de un mero aprendizaje técnico, porque también se logra la transformación personal, basada en la ética y la crítica para formar profesionales que enfrenten los desafíos desde una visión holística.

Como puede observarse, este libro gira en torno a problemas actuales de la educación superior, entre ellos las desigualdades injustas que necesitan ser compensadas, y para esto el aula es un lugar propicio donde se hable con respeto por cada persona y por cada cultura a la que se haga referencia. Los futuros son impredecibles, pero en todos los casos los diálogos de saberes entre investigadores, docentes, educandos y actores sociales serán necesarios.

CAPÍTULO I

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA TODOS: LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA DESDE LOS DERECHOS HUMANOS

María del Rosario Guerra González
DOI: <https://doi.org/10.53436/TC2894ds>

PRESENTACIÓN

Hace unas tres décadas se pensaba en la educación superior como una opción para un grupo reducido de personas, generalmente jóvenes, provenientes de familias donde los progenitores también fueron estudiantes universitarios. Era difícil ubicar en estas aulas a los hijos de vendedores ambulantes o indígenas. La discriminación era un hecho, aunque las declaraciones y convenciones la negaran.

El presente tiene otras características. En la “Consulta pública sobre los futuros de la educación superior” se concluye:

En todos los grupos etarios, identidades de género, profesiones y regiones del mundo, hubo consenso entre los encuestados en que ser más inclusivos y abiertos a todos son las formas más importantes en que la educación superior en 2050 podría contribuir a mejores futuros. Este enfoque en el acceso y la inclusión generó el doble de atención que cualquier otro tema. (UNESCO, 2021, p. 125)

Hoy la educación superior es un derecho y el Estado debe suministrarla; lograr esta meta será un camino donde la progresividad, propia de los derechos

humanos, se espera sea evidente. Es necesario recordar la trayectoria histórica cuyo resultado ha sido la igualdad entre los seres humanos, con las luchas realizadas, fundamentalmente en los siglos XVIII, XIX y XX.

Este texto ubica la educación superior en los términos de igualdad y de diferencias. Por ello, primero se aborda la lucha histórica por la igualdad de derechos; en un segundo momento se habla del reconocimiento de la diversidad; por último se analiza la interculturalidad y su inclusión dentro del ámbito universitario.

1. LARGA LUCHA POR LA IGUALDAD

Una de las primeras conquistas fue la igualdad, porque los distintos contextos denotan una historia de privilegios, con prerrogativas para unos pocos, para las mayorías la exclusión. Esa lucha costó mucho; si se piensa desde la antigua Grecia, se encontrará que ser *ciudadano* no es lo mismo a ser extranjero; es diferente a ser esclavo, porque los derechos y el sufragio son solamente para nacidos en el Ática, hijos de padre y madre atenienses. Así sigue la historia; sin embargo, no es el objetivo del presente texto analizar cada etapa, pero sí es oportuno tener presente que el mundo no fue como es actualmente y no hay que olvidarlo.

La gran contienda que obtiene sus propósitos ocurre a partir del siglo XVIII, contra estamentos y privilegios, como aquellos gozados por la nobleza y el clero, mientras existen grupos sin ventajas: burgueses, artesanos, campesinos. Algunos antecedentes importantes son:

la Revolución Francesa con su ideario de ‘libertad, igualdad y fraternidad’, y el levantamiento independentista de Estados Unidos que afirmaba que

‘todos los hombres son creados iguales’ [...] aunque en ambos movimientos la igualdad se entendía constreñida a ciertos grupos, en el primer caso por una concepción centrada en los derechos de la burguesía, y en el segundo dejando fuera [...] a la población negra. (Estrada, 2019, p. 324)

Esos dos sucesos denotan la existencia de grupos no privilegiados, por ejemplo: los pueblos originarios americanos, objeto de discriminación y exterminio. En culturas orientales, como en la antigua China, también hay división de grupos sociales, entre ellos están la aristocracia, los funcionarios, los artesanos y los campesinos, pero solo los dos primeros tienen privilegios; la situación de India se refleja en el sistema de castas, con los brahmanes, kshatriyas, vaishyas y sudras.

El mundo vivió milenios en ello. Para hablar de derechos no se debe olvidar que la historia no fue una lucha por la diferencia, en primer lugar fue por la igualdad. La misma está plasmada en distintos documentos como: la Convención de Filadelfia de 1787, la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, la Constitución de Cádiz de 1812 y la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre en 1948. En América Filadelfia estuvo en primer lugar, y, junto a la Convención de Derechos y Deberes de América, son una creación anterior a la Declaración Universal.

Posterior a Filadelfia se encuentra la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789, donde se puede leer:

Artículo 1.- Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden fundarse sino sobre la utilidad común.

Artículo 6.- La ley es la expresión de la voluntad general. Todos los ciudadanos tienen derecho de concurrir personalmente o por sus representantes a su formación. Ella debe ser la misma para todos, sea que proteja o que castigue. Todos los ciudadanos, siendo iguales a sus ojos, son igualmente admisibles a todas las dignidades, puestos, y empleos, sin otra distinción que la de sus talentos y virtudes. (Asamblea Nacional, 1789, p. 1)

La palabra que expresa esa lucha por la igualdad en los artículos citados es “todos”, en aquel momento no existía vocabulario de género, por eso no dice “la humanidad”, sino “hombres”, es necesario tener en cuenta el contexto histórico.

Los documentos anteriores son el comienzo del movimiento, junto a teóricos como Rousseau (1923) quien, en 1755, en el *Discurso sobre origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* plantea ideas similares. Este es un libro muy breve, un ensayo presentado para un concurso, pero a pesar de la fecha de publicación parece escrito recientemente, por su contenido. Entonces, había un movimiento por la igualdad, pero simultáneamente ya circulaba la idea de que se habían establecido históricamente diferencias injustas, y este es un fenómeno universal, es la síntesis del *Discurso*.

En el caso de América la defensa de la igualdad se aprecia en el movimiento de la independencia. Durante un tiempo estuvo vigente la Constitución de Cádiz de 1812, correspondió al período de Fernando VII, allí se

establecen derechos para todos, algo sorprendente en aquel momento, equivale a siglos de luchas.

La situación en Sudamérica está reflejada en la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la cual muestra la relación entre derechos y deberes, no se habla solo de uno o de otro término. En cuanto a la igualdad la declaración dice:

Preámbulo

Todos los hombres nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están por naturaleza de razón y conciencia, deben conducirse frateralmente los unos con los otros.

Artículo II. Todas las personas son iguales ante la Ley y tienen los derechos y deberes consagrados en esta declaración sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna. (Conferencia Internacional Americana, 1948, p. 1)

Las declaraciones no tienen un poder vinculante, son el marco programático, es decir, una serie de principios para lograr alguna cuestión específica. En caso contrario están los pactos, tratados y convenios, estos sí tienen carácter vinculante, por ejemplo, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Si se aborda el tema del trabajo, tienen poder vinculante los convenios, y también si se habla de culturas interesan los documentos emanados de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), porque hablan de los derechos de los pueblos indígenas. Además, la OIT es un organismo con la peculiaridad de ser tripartito, es decir, está compuesto por miembros de los gobiernos,

empleadores y trabajadores, con lo que se obtiene representación de los diversos intereses sociales. De manera específica, el Convenio 169, habla de la igualdad en el artículo 2, señala que los gobiernos deben resguardar los derechos de los pueblos para lograr, en término de igualdad, el goce de las mismas oportunidades que tiene el resto de la población (OIT, 1989).

Aunque el Convenio se refiere de manera central al trabajo, va más allá, porque rescata un estilo de vida, es una invitación a que se analice qué se debe conservar; ante todo es la defensa de la dignidad de la persona, manifestada a través del trabajo.

En una fase posterior, después de la creación de la OIT y de la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre en América, aparece la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, la cual dice:

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación. (ONU, 1948, p. 6)

Los documentos anteriores muestran una serie de luchas por la igualdad que no se pueden invisibilizar.

En cuanto a la igualdad educativa, en el caso mexicano, se puede agregar la Ley General de Educación Superior (LGES), aprobada en 2021, la cual en

el artículo 8 habla de los criterios bajo los cuales debe guiarse la educación superior, allí figura, en el numeral VI “La igualdad de oportunidades que garantice a las personas acceder a la educación superior sin discriminación” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, p. 5).

Aprobar una ley no significa incorporarla en la realidad, no es garantía de que todos puedan gozar de la educación superior, porque hay factores determinantes de ese logro, dista mucho la situación vivida con lo dicho en los textos, falta trabajo en materia educativa y social para que sea congruente lo estipulado por los documentos y su cumplimiento.

Entonces, se puede decir “la igualdad es entendida como la igualdad ante la ley, pero no la igualdad social que es la que más problemáticas ha generado a la hora de acceder a la educación de calidad, la desigualdad nace de los movimientos de la economía y de las voluntades individuales” (Castañeda, 2021, p. 23). Hay situaciones difíciles vividas por quienes no tienen privilegios, o pertenecientes a grupos minoritarios, las mismas impiden vivir la igualdad defendida en los documentos, pues se enfrentan a cuestiones de pobreza, exclusión, discriminación, marginación, entre otros aspectos, que fomentan la desigualdad educativa, y, por lo tanto, se imposibilita la educación para todos, no por falta de documentos donde se establezca ese derecho, sino porque las condiciones sociales, culturales y económicas no lo permiten.

En el ámbito educativo el término igualdad es restringido, ya que el ingreso y la permanencia en una universidad no dependen únicamente de tener espacios en una institución, de acuerdo con Guzmán (2014):

a pesar de que se ofrezcan a todos por igual los lugares en las universidades, en aras de la igualdad de oportunidades, se generan mecanismos de desigualdad, basados en la meritocracia, en la medida que se someten a condiciones iguales, los sujetos que en términos socio culturales son diferentes. (p. 38)

No se puede hablar de igualdad cuando hay sectores de la población con el ingreso mínimo indispensable para vivir, hay quienes ni siquiera cuentan con herramientas suficientes para acceder a la educación; también se puede hablar de grupos ajenos a la población mayoritaria y cuyas cosmovisiones no son equivalentes al pensamiento de los demás.

Por lo tanto, primero, es preciso no olvidar que costó mucho conseguir la igualdad. En segundo término, después de obtenida la igualdad teórica se dice “pero no es todo” y entonces la situación delata las carencias. Al respecto Angulo (2024) afirma:

Llevado al campo de la educación tenemos pues que la igualdad supone la protección de las diferencias, de las diversidades y la lucha contra el desvalor que conllevan las desigualdades socioeconómicas y la marginación social a la que muchas sociedades y la infancia está sometida. (p. 20)

La idea básica consiste en mostrar la evolución de una humanidad que ha establecido la igualdad; no obstante, a través de los años se ha avanzado y ahora parece notoria la diversidad, pero esto no significa sustituir, sino agregar. Desde el punto de vista lógico, la conjunción tiene que darse uniendo ambas partes, no solo defendiendo una de ellas.

Las desemejanzas son múltiples, las primeras muestran a hombres y mujeres con situaciones propias junto a la necesidad de reconocer que no todo está incluido en la palabra “hombres”, se reclama vocabulario de género, porque la situación de las mujeres debe ser vista de una manera peculiar; luego se agregaron los derechos de personas LGBTIQ+; después niños, niñas, y adolescentes, con otras vivencias y es necesario protegerlas de manera peculiar; posteriormente, adultos mayores y personas con discapacidad. Por lo tanto, este proceso muestra situaciones vitales particulares a resguardar, tema abordado en el siguiente apartado.

2. RECONOCIMIENTO DE LAS DIFERENCIAS

No es posible hablar solamente de igualdad porque “el hecho de considerar a todos por igual puede dar como resultado que se dé un trato desigual a aquellos que están en una situación desfavorable; por tanto, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables” (Guzmán, 2014, p. 39). Hay sectores de la población con dificultades a tener en cuenta, por ejemplo, las personas privadas de la libertad, las personas con discapacidad (pcd), y los pueblos originarios y afrodescendientes.

Las pcd viven esa disimilitud, razón por la cual es relevante hablar de la Convención suscrita por México, porque ahí está un mundo de posibilidades para las mismas, pero es necesario hacerlas realidad en todo el planeta. En cuanto a su educación se afirma en el artículo 24:

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con mi-

ras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (ONU, 2006, p. 12)

A pesar de que se pretende el goce del derecho a la educación, las instituciones educativas no cuentan con la infraestructura óptima para su cumplimiento, o con el personal para atender las diferencias con respecto a la mayoría de la comunidad estudiantil.

Respecto a lo anterior Sánchez *et al.* (2023) afirman:

Los estudios sobre discapacidad y educación superior han demostrado que los estudiantes con discapacidad enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación que generan importantes discusiones desde la academia para poder implementar ajustes razonables que les permitan acceder a los procesos educativos en equidad de condiciones que los estudiantes que no tienen discapacidad. (p. 515)

Dichos ajustes son primordiales para poder incluir a las pcd, porque las universidades están pensadas para un grupo de personas que viven bajo condiciones similares, con posibilidades de movimiento autónomo, capacidad visual, auditiva y cognitiva.

Otro sector de la población diverso es el de los pueblos originarios y afrodescendientes, quienes están incluidos en todos los documentos mexicanos. En la Constitución y en la LGES a cada paso se puede leer *consideración de la universidad e inclusión*, desde el punto de vista de pueblos originarios y afrodescendientes. Es responsabilidad del Estado velar porque

esos grupos tengan acceso a la educación, prerrogativa asentada en el Título Cuarto de la LGES, donde en el artículo 37, numeral XIII, dice que se debe promover:

La erradicación de cualquier circunstancia social, educativa, económica, de salud, trabajo, culturales o políticas; disposiciones legales, figuras o instituciones jurídicas, acciones, omisiones, barreras o prácticas que tengan por objeto o produzcan el efecto de negar, excluir, distinguir, menoscabar, impedir o restringir el derecho a la educación superior de las personas grupos o pueblos, especialmente de aquellos que se encuentren en situación de desventaja social o vulnerabilidad. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021, pp. 21-22)

Las diferencias culturales merecen un análisis especial. Para ejemplificarlo piénsese en un círculo fraccionado en sectores donde en cada uno se ubica una rama del saber: disciplinas científicas, artes, religiones, conocimientos tradicionales y filosofías, con igualdad de tamaño; a cada fracción se le da la misma relevancia. Este diagrama muestra una actitud en la que se respetan diversas formas de conocimiento y de saber, no solo las disciplinas de tipo científico, sino también las artes, porque son una forma de interpretar la realidad y entender lo que las personas sienten; junto a las religiones con sus trayectorias milenarias. Cada sector es una manera de acceder a la realidad, con virtudes y defectos, unas fomentadoras de la vida y en otros casos destructivas.

No solamente hay que referirse a una parte del círculo, como usualmente se hace en la universidad, donde el aspecto central es el estudio de disciplinas científicas, mientras otros tipos de saber se posponen

o eliminan debido a que “cualquier conocimiento que se oponga a la episteme eurocéntrica es considerado no válido, irrelevante, inferior, sesgado, parcial y poco serio” (Ortiz, 2019, p. 92).

Los saberes tradicionales son importantes, así mismo lo es la filosofía, con sus preguntas sobre el porqué de los acontecimientos. Se propone que cada saber esté al mismo nivel para poder ubicar todas estas partes del círculo. Es preciso que la educación universitaria esté en consonancia con el reconocimiento de distintas formas de entender el mundo, por ello “en la actualidad, es esencial superar los paradigmas arraigados en las teorías de aprendizaje y filosofías escolásticas que han dominado la educación durante años, abrazando el discurso creciente de la inclusión y la flexibilidad curricular” (Sánchez *et al.*, 2023, p. 508). El enfoque incluyente puede tomar en cuenta las dicotomías razón-emoción, igual-diferente, ciencia-saber, pues de esa manera se pueden considerar las diversas peculiaridades de la población y así lograr extender el derecho a la educación.

Por lo tanto, el gran esfuerzo, de quienes forman parte de la educación superior es ser conscientes de cuál aspecto del círculo mencionado ha tenido mayor importancia. Para grupos escolares de pueblos originarios y afrodescendientes probablemente los saberes tradicionales sean un tema central, y les preocupa poco saber filosofía griega. La invitación hoy es pensar que históricamente en la universidad se ha hablado básicamente de las disciplinas científicas.

Actualmente es necesario ubicarse epistémicamente y pensar que el saber científico no es el único valioso,

esto no significa que tengamos que negar la ciencia moderna ni superarla por otra ciencia mejor. Debemos configurar otras categorías de análisis con el fin de ir más allá de la epistemología moderna, que es insuficiente e incompleta, por cuanto en la configuración de conocimientos científicos soslaya e ignora el sentido común, la intuición, la emocionalidad, la corporalidad y los conocimientos ancestrales. (Ortiz, 2019, pp. 90-91)

Hay múltiples maneras de explicarse lo que acontece en el entorno, pero por años el conocimiento gestado en la ciencia se ha regido como el único capaz de hacer una interpretación correcta de lo desconocido, desde datos cuantificables, medibles y comprobables; sin embargo, existen otros temas importantes, pero con otro enfoque, por ejemplo, una pintura puede reflejar la realidad con evidencia y fuerza, es una descripción incluyente de las emociones. Entonces, el conocimiento del mundo en el que se vive implica otros aspectos que escapan a la ciencia.

Cada cultura es distinta a otra. La forma de ver y de entender la realidad se hace de acuerdo con los *lentes con que se mira*, porque “las creencias básicas permiten ver el mundo de una determinada manera, de esto se desprende que nuestra conducta estará determinada por la forma en que vemos y entendemos la realidad y el mundo que nos rodea” (Cruz, 2018, p. 123). Por lo tanto, cada uno observará con un enfoque propio, pero ello no quiere decir que tengan más o menos valor, solo se trata de estilos de vida diferentes. Es preciso tratar de ver que son peculiares maneras de vivir, donde se privilegian otros valores, pero los propios no importan más que los otros. Cada persona desde su postura pue-

de mirar a los demás con asombro, con rareza, porque hacen cosas desconocidas por quien no pertenece a su cultura, pero eso no significa que deba invalidarse lo ajeno, solo por desconocimiento.

Cuando se trata de culturas es inevitable hablar de la diversidad del mundo, porque la realidad Latinoamericana no es igual a la China, la cual se conoce porque domina económicamente, tampoco es similar a lo vivido en la India, ni en España. En cada lugar se tienen circunstancias propias a considerar cuando se alude al diálogo y a la lectura del mundo; hay distintos contextos. Unos privilegian el estilo de habla, otros el contenido; unos dan importancia a los argumentos racionales, otros a los sentimientos. Para Amar (2023) “con una simple mirada se establece el diálogo. Es decir, creo que se establecen diferentes contextos, sea con la palabra y el gesto, la palabra y la palabra o el gesto y el gesto” (p. 170). Si se piensa en gente que vive en el norte o hacia el sur, se pueden notar las variaciones, es innegable la existencia de cosmovisiones particulares; no obstante, hay que ser capaces de mirar lo diverso, pero no desde la postura propia, sino poniendo atención en cómo viven otros, para por lo menos tratar de entender que ellos comprenden de otra forma, es decir:

se necesita conocer la historia del otro, sus prácticas, conocimientos y estilos de vida. Significa, además, ser auto-reflexivo sobre tus conocimientos prácticos y sobre tu cosmovisión, o sea, que para poder entender el punto de vista del otro, se tiene que entender primero su camino, y el otro tiene que hacer lo mismo hacia uno; se trata de desandar tus pasos y cuestionarte tus conocimientos. (Cruz, 2018, p. 126)

Es imprescindible tener la suficiente apertura para pensar en modos de vida desemejantes, es una actitud necesaria para escuchar a las culturas, porque quien solo mira con estilo propio, desde una formación personal y de acuerdo con la enseñanza recibida, solo va a validar lo que se relaciona con las características conocidas, no va a escuchar a quien no pertenece a su cultura, ya que en cada una se vive de acuerdo con aspectos peculiares, por ejemplo: los saberes tradicionales para las disciplinas científicas no tienen casi valor o ninguno, únicamente lo tendrán en antropología o en sociología.

En la universidad es relevante presentar una serie de saberes, porque la actitud usual es que, cuando se piensa lo ajeno a la propia cultura, se dice que lo diferente es sinónimo de atraso. Esta es la actitud usual dentro de determinados ámbitos universitarios, porque:

la epistemología, tal como la conocemos, ha sido –y es– depredadora de las sofías ancestrales, originarias, tan válidas como aquellas, que se erigen universales y se autonombran verdaderas y únicas, globales. La única forma de trascender la epistemología e ir más allá de ella (configurar una meta-epistemología) es desenmascarar la episteme y el logo, y rescatar/visibilizar/valorar las sabidurías ancestrales (subalternas, colonizadas, invisibilizadas), es decir, amplificar y alzar la voz del “otro” (subalterno, colonizado). (Ortiz, 2019, p. 95)

Históricamente se ha evitado presentar culturas que piensan y ven el mundo distinto, porque se ha forjado la idea de que en la universidad se debe demostrar que las cosas suceden de una manera específica, con “verdad” y principios universales; no obstante, la his-

toria ha evidenciado lo cambiante del conocimiento. La actitud epistémica necesaria actualmente es en primer lugar la duda, junto al carácter transitorio de las afirmaciones, porque estas tienen un tiempo y un espacio. Probablemente en unos años más las argumentaciones actuales resulten inadecuadas, es importante pensar lo defendido en un momento, después, con capacidad de evolución, se dirá que ya no tiene cabida; por ejemplo, las personas en otra época asistían a los zoológicos, hoy ello parece un atentado contra los derechos de los animales.

La lucha por la igualdad y por la diferencia, de la cual se habló, conduce a otra vertiente: a la relación entre culturas ya trabajada en proyectos latinoamericanos, con el objetivo de que cada grupo goce del derecho a la educación, tema del siguiente apartado.

3. INTERCULTURALIDAD Y CAMBIO DE MODELO UNIVERSITARIO

La interculturalidad es un concepto concebido de manera específica por cada autor, quienes plantean de manera no coincidente la relación con la multiculturalidad y la transculturalidad. Se puede decir que es:

un escenario real donde diversas culturas se descubren y establecen acercamientos a través de un diálogo. Se produce el reconocimiento entre ellas estableciendo firmes relaciones dialógicas, con igualdad de condiciones, que favorecen el intercambio de ideas y creencias, participando con plena autonomía y correspondencia. (Arteño *et al.*, 2024, p. 24)

En este texto se la entiende como la convivencia entre distintas culturas en un diálogo respetuoso de las diferencias.

Según la cultura de la cual se trate hay temas que se consideran y se aplican de manera peculiar, por ejemplo, si se habla del conocimiento, del derecho al territorio, del uso del suelo, de la administración de justicia y del Estado-nación, cada cosmovisión pensará con referentes especiales adquiridos durante siglos. A continuación se mostrarán las diferencias conceptuales al pensar estos puntos.

En primer lugar, las fuentes del conocimiento tienen validación de acuerdo con quien habla, es decir, si se observa la Declaración Universal, de raíz europea, entonces habrá una connotación racional, no va a existir alusión al aspecto emocional del ser humano, porque ese no es el estilo. Por lo tanto, ¿cómo se conoce? Existen trabajos recientes que hablan de la parte de la humanidad que ha estado tapada, oculta: sentimientos y emociones; incluso se ha definido a la especie como “racional”. A pesar de ello en resoluciones jurisdiccionales hay referencia a sentimientos como odio, repugnancia y vergüenza. Se conoce con la razón, pero también existen otros modos de conocimiento a través de la experiencia sensorial. Cada cultura privilegia un aspecto.

Como se indicó anteriormente, el derecho al territorio es un tema que se concibe diferente, y esto origina serios conflictos, porque si se piensa en la minería, generalmente explotada por empresas transnacionales, y en los derechos de los pueblos tradicionales, con respecto al lugar, entonces una cultura va a elegir el mito, otra el título de propiedad, hay quien piensa en un título de uso, una más lo concibe como la tierra de sus ancestros

o donde se realiza el rito y la peregrinación. Por consiguiente, el derecho de territorio visto por un pueblo y por otro es un tema entendido de manera disímil.

Situación parecida ocurre con el tema administración de justicia, porque unos optan por los usos y costumbres, y hay quienes solamente por normas jurídicas y derecho procedimental.

Otro gran punto es el concepto de Estado-nación o el concepto de pueblo, como habitante de una nación. Se habla de pueblos afrodescendientes, no se los ubica con fronteras jurisdiccionales, es una forma de enfocar una división política completamente diferente.

Con lo anterior se pretende presentar cómo existen visiones distintas de interpretar la realidad y desde la infancia se aprende con una serie de categorías propias de las instituciones en las cuales cada uno se educa, porque

los actos humanos están regidos por los patrones culturales de origen, para bien o para mal. Lo que se mira, se filtra desde la perspectiva de la cultura, o, dicho en otras palabras, se mira con los lentes que da la cultura propia. (Maldonado y Ayala, 2023, p. 222)

El problema está en que cuando se ve con unos ojos y se aprenden otros estilos de vida se evidencia la mono visión, y ese es el momento de poder mirar a los otros, de respetarlos y tratar de entenderlos.

Con lo anterior no se quiere decir que se logra captar la mentalidad de chinos, indios, o de los pueblos originarios, sin ser parte de ellos, pero sí es importante saber que son diferentes y tienen derecho a vivir a su estilo. Para dialogar entre grupos distintos es necesario tener presente que no se puede entender totalmente lo

que el otro hace, pero sí es posible anteponer el reconocimiento de lo diferente dentro de la educación universitaria; aunque esta, históricamente:

no es ni ha sido un espacio inocente para los indígenas. La universidad forma parte de la estructura de poder afincada en el conocimiento y el saber, que configura un conjunto de instituciones, normas, valores e ideologías propias del desarrollo histórico europeo y occidental, donde los otros logros no tienen lugar. (Santana, 2017, p. 67)

El modelo implementado en diversas instituciones de educación superior es el europeo, el de Bologna y el de Sevilla, motivo por el cual la fuente de conocimiento estriba en la razón, mediante lo que la ciencia ha demostrado. En este texto no se niega el valor de esto, se va más allá. El saber científico de origen europeo ha demostrado su acierto: hay antibióticos eficaces, los aviones no se caen, se sufre menos porque hay analgésicos; la ciencia tiene un enorme legado, un gran valor, pero hay otras formas de conocimiento. La idea defendida es *más*, que no sea solo ciencia.

Dentro del modelo universitario europeo la única lógica válida es la aristotélica y desde esta situación no se acepta presentar otro tipo de lógica, existe el principio de tercero incluido de Lupasco, pero no se lo retoma dentro de las aulas porque se piensa desde el principio de no contradicción de Aristóteles. En la universidad no se presentan proposiciones científicas en contradicción, ni una ciencia con oposición entre teóricos, porque solo se habla de una propuesta, la de la figura más representativa dentro de alguna disciplina, y si alguien presenta otra proposición es criticado; no se habla de un tema con dos o más enfoques opuestos. Entonces, ese es el

tipo de saber adoptado en las universidades, aunado a una perspectiva antropocentrista, donde se considera que el mundo es para el ser humano, para su disfrute y uso, sin importar la destrucción o las alteraciones provocadas. Por lo tanto, desde esa visión se tiene una realidad basada en un trazo humano.

Un documento que muestra el interés por el cambio de modelo universitario es la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), derivada de la III Conferencia Regional Americana, realizada en Córdoba, lugar donde cien años atrás se desarrolló el movimiento, en 1918, por la autonomía universitaria. Se trata de la lucha por una universidad diferente al estilo tradicional. Una de las exigencias plasmadas fue la denominada *asistencia libre*, significaba estudiar una licenciatura con un sistema de no asistencia a clase (Acebedo, 2018), para ayudar a las personas que trabajaban, quienes podían estudiar por su cuenta sin estar en clases, porque coincidían con su horario laboral.

Diversas conquistas se originan en esa fecha en búsqueda de un modelo contrario al tradicional. Cien años después, en 2018, la Declaración de Córdoba dice: “El quiebre epistémico señalado implica reconocer el rol estratégico de las artes y la cultura en el proceso de producción de conocimientos con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural y la integración pluricultural de las regiones” (IESALC, 2018, p. 18). Estos puntos, propuestos apenas hace unos años, marcan un cambio en cuanto a la manera de crear el conocimiento, con el objetivo de consolidar una justicia social, donde se incluyan las realidades que guían la vida de las personas.

Desde otra forma de entender el mundo han aparecido las epistemologías del sur, las cuales:

se relacionan con los saberes que emergen de las luchas sociales y políticas [...] no son epistemologías en el sentido convencional de la palabra, puesto que su objetivo no es estudiar el conocimiento, ni tampoco la creencia justificada como tal, más bien, el propósito de las Epistemologías del Sur es identificar y valorizar lo que usualmente no es reconocido como conocimiento por las epistemologías dominantes. (Estrada, 2023, pp. 7-8)

Dichas epistemologías han enfatizado que hay algo más que la razón, no anulan la ciencia, tampoco la razón, pero incluyen las emociones, la tradición y los saberes transmitidos en determinado lugar, los cuales han sido capaces de que sobrevivan pueblos enteros. Por lo tanto, se reconocen diferentes saberes, interesan las artes, las religiones, las ideas tradicionales y las disciplinas filosóficas.

En las epistemologías del sur es medular el sentido de comunidad, opuesto al individualismo de raíz europea. Las prácticas colectivas no son inobjtables, porque todo tiene lo positivo y lo negativo en relación con construir la vida, solventarla o destruirla. No hay cultura perfecta, la mitad de la humanidad son mujeres y ellas generalmente son oprimidas en los pueblos originarios. Por lo tanto, la comunidad no equivale a la panacea y lo perfecto; existen también las elecciones individuales que muchas veces están en oposición a la situación comunitaria. Nada de esto es blanco o negro, solo desde algún punto de vista prima alguna opción.

Dentro del ámbito universitario es necesario que investigadores y profesores evalúen desde el punto de

vista teórico, práctico o jurisdiccional qué es lo oportuno en una situación concreta, unas veces será lo comunitario y en otras primará la elección individual.

Al respecto importa pensar en las desigualdades injustas, es decir, las provocadas por sistemas sociales o económicos, distintas a las diferencias naturales. En este aspecto son oportunas las palabras de Rousseau (1923) sobre dos tipos de desigualdad, dice:

Considero en la especie humana dos clases de desigualdades: una, que yo llamo natural o física porque ha sido instituida por la naturaleza, y que consiste en las diferencias de edad, de salud, de las fuerzas del cuerpo y de las cualidades del espíritu o del alma; otra, que puede llamarse desigualdad moral o política porque depende de una especie de convención y porque ha sido establecida, o al menos autorizada, con el consentimiento de los hombres. Esta consiste en los diferentes privilegios de que algunos disfrutan en perjuicio de otros, como el ser más ricos, más respetados, más poderosos, y hasta el hacerse obedecer. (p. 12)

Este tema interesa cuando se habla de *todos*, porque es necesario aclarar que la desigualdad referida a cuestiones naturales es propia de la condición humana, pero no es así la derivada de una posición social, cultural o económica privilegiada, por ejemplo, no todos pueden elegir la institución de educación superior que desean, por el precio de la colegiatura o por el lugar donde está, esto visibiliza la desigualdad.

Para atender esas situaciones, se ha implementado la idea de *equidad educativa*, la cual no parte de una distribución igualitaria de bienes, sino que vela porque se favorezcan a los grupos más desprotegidos, para ga-

rantizar el acceso y la permanencia en una institución de educación profesional. Además, es necesario compensar las desigualdades mediante apoyos, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, se recurre a las becas, aunadas a planes que disminuyan también las deficiencias académicas (Silva, 2012).

Una de las medidas implementadas en algunos países para atender el derecho a la educación de los grupos desfavorecidos es la implementación de la educación intercultural, la cual

pretende eliminar todo tipo de barreras discriminatorias. Considera que el pluralismo debe dejar de ser una fuente de enfrentamiento para convertirse en un componente enriquecedor. Se presenta como un derecho de todas las personas al defender la diversidad y la diferencia. (Pérez y Sarrate, 2013, p. 89)

Con lo anterior se pretende fomentar un espacio en contra de las desigualdades injustas, con un análisis crítico, a través de ideas centrales, entre las cuales están el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, la lucha contra estereotipos y la interacción entre universidad y comunidad. Al respecto se exige que cuando un proyecto de investigación sea aprobado, el dictamen no solo dependa de la evaluación realizada por los pares ciegos, sino también sea incluido el consentimiento de la comunidad a la cual se hace referencia.

A pesar de las medidas tomadas en cuanto a la creación de universidades interculturales, se critica que estas nuevas instituciones no tienen las herramientas óptimas para poder ofrecer una educación de calidad; cuestiones como el poco presupuesto, la carencia de docentes calificados o la falta de condiciones de em-

pleo que permitan a los profesores atender de manera adecuada a los discentes son problemas a los cuales se deben enfrentar (Silva, 2012).

Aunque ya existen universidades interculturales, también hay jóvenes pertenecientes a pueblos originarios que asisten a universidades convencionales, porque:

en cuanto a la educación superior para pueblos indígenas, se tienen dos escenarios: el que ofrecen las instituciones interculturales y el que efectúan las instituciones convencionales. Si bien, existe una oferta de educación superior indígena con pertinencia cultural y lingüística impartida en las primeras, hay integrantes de las etnias que optan por cursar sus estudios profesionales en universidades convencionales urbanas. (Maldonado y Ayala, 2023, p. 233)

El goce real del derecho a la educación para miembros de pueblos originarios no solo depende de contar con una universidad intercultural, se tendría que poder decidir a cuál se desea asistir, sin que ello signifique renunciar a la cultura propia. Una universidad donde solo se admitan grupos indígenas se vuelve partícipe de la exclusión, porque no se admitirían a estudiantes provenientes de otro sector de la población. Al respecto Santana (2017) afirma:

distintos estudiantes indígenas señalan que no están pidiendo una universidad que solo se limite al abordaje de su cultura, no están pidiendo carreras específicas para sus comunidades, tampoco una universidad exclusiva para ellos, es decir, cerrada a la interacción con otros “ajenos” a su contexto.

Lo que se pide es una universidad donde quepan todos y que, además, puedan elegir lo que quieren estudiar. (p. 70)

Dicha situación remarca el requerimiento de aplicar en cualquier universidad el tema intercultural, pero para lograrlo son necesarias algunas medidas, por ejemplo: incluir los saberes a la par de los conocimientos científicos dentro de los planes de estudio; incorporar en el aula la alfabetización cultural, en la cual el docente localice las culturas presentes en su salón de clase y promueva la escucha de cada una; designar un área específica donde se atiendan las necesidades de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios, para que el estudiante se sienta acompañado institucionalmente; es importante también la asignación de recursos dedicados a dar apoyo económico, para colaborar con los alumnos y así puedan pagar los gastos derivados de la formación profesional (Maldonado y Ayala, 2023).

Además de las disposiciones anteriores es necesario: renunciar al paradigma de la objetividad ideológica, porque realmente no hay conocimientos objetivos, debido a que existe un matiz de subjetividades; frenar la herencia masculina dentro de las universidades, para posibilitar el desarrollo académico y/o administrativo de las mujeres; permitir el conocimiento basado en la oralidad, no solo en referencias escritas; eludir la élite académica, con títulos, prestigio y renombre, asociado también con el poder; impedir la mercantilización del conocimiento, porque el lucro solo genera productos, y, estimular el vínculo de la universidad con la sociedad, con la finalidad de no dejar a un lado a los grupos que históricamente han sido marginados (Estermann, 2017).

Por lo tanto, no basta con la creación de nuevos espacios de educación superior pensados en grupos específicos, lo que se requiere es un cambio en el modelo educativo, lo cual implica: impedir que el poder no se iguale con el saber, porque esto deja fuera a las personas que no forman parte del grupo privilegiado y propicia la dominación sobre quienes no tienen la posibilidad de conocimiento, además se requiere evitar la preponderancia del análisis e incluir también la referencia muy clara a una situación empírica; detener el estudio aislado en disciplinas y especializaciones y promover la relación multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar.

En México existen a la fecha dieciséis universidades interculturales, distribuidas en varios Estados del país: la primera se estableció en el Estado de México en San Felipe del Progreso, otras en Baja California, Campeche, Chiapas, Colima, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Quintana Roo, San Luis Potosí, Tlaxcala y Tabasco (Gobierno de México, s.f.).

REFLEXIONES FINALES

Dentro de los sistemas de formación universitaria se precisa considerar que existen distintas formas de entender el mundo, por lo tanto, esto implica incorporar diferentes cosmovisiones con sus especiales maneras de conocer.

Además es necesario tener presente “el dolor por las desigualdades injustas”, a través de relatos literarios, principalmente novelas, junto a diversas manifestaciones artísticas para que lectores y espectadores conozcan la vida terrible de numerosas personas, se indignen y piensen no repetirlo. Para llegar a esto es

imprescindible que quien lea sienta el dolor vivido en la exclusión, el exterminio, las guerras, las pandemias sin medicinas, por quienes no pueden defenderse o no tienen voz, porque si a profesores y a alumnos no les duele lo sucedido todo seguirá igual. Es necesario ser conscientes de que la humanidad evoluciona y parte de la formación universitaria es sensibilizar para acelerar el cambio hacia menos desigualdades injustas.

Latinoamérica ha hablado al mundo, pero algunos no quieren entender y solo aceptan como culturas a las más reconocidas: europeas o asiáticas. Se olvida cómo en América la cultura maya emplea el cero, cuando Europa tenía un sistema de numeración no posicional; no obstante, hay quienes no van a escuchar, pero también hay individuos que oirán. Por ello, para lograr una educación superior para todos, no solo en inscripción y permanencia, sino en una auténtica inclusión, es preciso formar personas dispuestas a ver a los demás, y que no perciban las diferencias como amenazas, sino como expresiones distintas de la vida.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Angulo, J. (2024). Pensar la Educación desde los derechos: Derecho a la igualdad, a disentir y al afecto. *Revista EDUCA UMCH*, (23), pp. 11-30. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202423.308>
- Arteño R., Barba, E., Cazorla, A., y Illicachi, J. (2024). Interculturalidad en la educación universitaria del Ecuador: perspectivas de actores educativos. *Cua-*

- derno de Pedagogía Universitaria*, 21(41), pp. 20-34. <https://doi.org/10.29197/cpu.v21i41.547>
- Asamblea Nacional. (1789). Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, <https://www.conseil-constitutionnel.fr/es/declaracion-de-los-derechos-del-hombre-y-del-ciudadano-de-1789>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). Ley General de Educación Superior. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Castañeda, T. (2021). El concepto de igualdad de oportunidades, análisis de sus perspectivas. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 42(125), pp. 1-39. <https://doi.org/10.15332/25005375.6752>
- Conferencia Internacional Americana. (1948). Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre. <https://www.oas.org/es/cidh/mandato/basicos/declaracion.asp>
- Cruz, M. (2018). Cosmovisión andina e interculturalidad: una mirada al desarrollo sostenible desde el Sumak Kawsay. *Revista Chakiñan*, (5), pp. 119-13. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222018000100119&lng=es&nrm=iso
- Estermann, J. (2017). Hacia una interversidad de saberes. *Revista FAIA. Revista de Filosofía Afro-In do-Americana*, 6(28), pp. 1-12. <https://editorialabierta-faia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/117>
- Estrada, A. (2023). Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), pp. 1-19. <http://doi.org/10.21814/rpe.23880>
- Estrada, D. (2019). El principio de igualdad ante la ley en el Derecho internacional, *Cuadernos de Dere-*

- cho Transnacional*, 11(1), pp. 322-339. <https://doi.org/10.20318/cdt.2019.4622>
- Gobierno de México. (s.f.). Universidades interculturales. <https://educacionsuperior.sep.gob.mx/Instituciones-SES/Instituciones-UI>
- Guzmán, C. (2014). Oportunidades educativas y equidad en el sistema de educación superior en México: de las demandas a los hechos. *Universidades*, (59), pp. 36-46. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37332547005>
- IESALC, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2018). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES)*. <http://cres2018.unc.edu.ar/uploads/Declaracion2018-Esp-CRES.pdf>
- Maldonado, É., Ayala, C. (2023). Interculturalidad en la educación superior para estudiantes indígenas: propuestas para la universidad convencional. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*. (57), pp. 219-236. <https://doi.org/10.30827/acfs.v57i.24107>
- OIT. (1989). Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/30118/Convenio169.pdf>
- ONU. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/110501/Declaracion_Universal_SPREAD_.pdf
- ONU. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

- Ortiz, A. (2019). Altersofía y Hacer Decolonial: epistemología 'otra' y formas 'otras' de conocer y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(85), pp. 90-91. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27961112023>
- Pérez, G., Sarrate, M. (2013). Diversidad Cultural y Ciudadanía. Hacia una Educación Superior Inclusiva. *Educación XXI*, 16(1), pp. 85-104. <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/718>
- Rousseau, J. (1923). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Tecnos.
- Sánchez, C., Bejarano, L., Andrés, C., Londoño, D. (2023). Una Mirada a la Educación Superior Inclusiva en Latinoamérica. *El Ágora USB*, 23(2), pp. 506-519. <https://doi.org/10.21500/16578031.6230>
- Santana, Y. (2017). Los efectos de la diferencia étnica en programas de educación superior en México: educación intercultural en tensión. *Revista nuestra América*, 5(9), pp. 58-76. <https://www.redalyc.org/journal/5519/551957462005/html/>
- Silva, M. (2012). Equidad en la Educación Superior en México: Las Necesidades de un Nuevo Concepto y Nuevas Políticas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (4), pp. 23-35. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/965/951>
- UNESCO. (2021). *Caminos hacia 2050 y más allá resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior*. UNESCO IESALC, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984>

CAPÍTULO II

DEL CONOCIMIENTO FRAGMENTADO A LA INTEGRACIÓN DE SABERES: LA URGENCIA DE UNA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA TRANSDISCIPLINARIA ANTE LOS DESAFÍOS GLOBALES

Ma. de Jesús Briceño González
DOI: <https://doi.org/10.53436/dT98sC42>

PRESENTACIÓN

La educación universitaria enfrenta desafíos que trascienden la simple transmisión de conocimientos técnicos y científicos. En un mundo globalizado y marcado por crisis como el cambio climático, la desigualdad social, la inequidad y los conflictos culturales, se marca la pauta para replantear el propósito de la educación superior.

En este contexto, la universidad tiene la responsabilidad de fomentar una conciencia histórica, abrirse a la transdisciplinariedad y multiplicidad de enfoques para formar seres humanos plenos, creativos y respetuosos con el entorno tanto natural como social. Se requieren instituciones inclusivas que acojan todas las posturas políticas, ideológicas, sociales y culturales, para garantizar el acceso equitativo a la educación, con la diversidad como un valor enriquecedor.

Las siguientes líneas están dirigidas a analizar la necesidad de superar los modelos educativos fragmentados y disciplinarios, se propone una integración del conocimiento que fomente el pensamiento crítico, la ética y la responsabilidad social. Asimismo, se enfatiza

el papel de la universidad como un espacio de transformación social, donde el diálogo intercultural y la diversidad de saberes permitan la construcción de una sociedad más justa, equitativa, consciente de su entorno y comprometida con el bien común.

En este sentido se parte del análisis de las propuestas de varios autores, como Paulo Freire, Jacques Delors y Martha Nussbaum, entre otros, que fundamentan el quehacer y la responsabilidad que tienen todos los sectores de la sociedad en la visión de un mundo en donde los seres humanos tengan las mismas oportunidades.

Solo mediante la transformación de las aulas en espacios que lleven a los actores educativos -profesores, estudiantes y autoridades- a la discusión y análisis crítico, a una comunicación efectiva entre todos los sectores de la sociedad, a la construcción de puentes que permitan el desarrollo e integración de saberes provenientes tanto de la ciencia como de la experiencia y la tradición, se podrán construir espacios reales de conocimientos transdisciplinarios en que se analicen y resuelvan los problemas de la humanidad.

Lo anterior permitirá avanzar hacia una educación universitaria que promueva valores como la equidad, el respeto y la solidaridad, con el objetivo de construir sociedades con mayor justicia social y conciencia crítica, capaces de eliminar las barreras estructurales que obstaculizan el desarrollo del conocimiento.

El texto se divide en cuatro apartados, el primero se propone reconocer que no hay un punto de vista privilegiado, sino una diversidad conformada por los conocimientos locales o regionales, hasta ahora ignorados por un etnocentrismo del saber y la dominación de los medios de comunicación. Es necesario darle voz

a la multiplicidad de culturas, abrir el diálogo, utilizar las redes de manera responsable para unir propuestas y resarcir lo que se ha dejado de hacer. La transdisciplinariedad se presenta como una posibilidad de integrar conocimientos holísticos y llevar a la transformación de los entornos universitarios que respondan mejor a las crisis de la humanidad contemporánea.

Un aspecto fundamental de reflexión y análisis dentro de los entornos educativos tiene que ver con lo que se aborda en el segundo apartado: si se hará realidad la justicia social para una educación inclusiva. Reflexionar sobre “la formación del ser social en cada individuo” para lograr la justicia social implicaría cambios en la forma de direccionar a la educación bajo la premisa de la inclusión, que lleve no solo a proporcionar acceso sino a eliminar las barreras estructurales y culturales que perpetúan las desigualdades en las diferentes esferas de la sociedad, lo que requiere de una universidad que evolucione y se transforme.

En el tercer apartado, Convivencia intercultural armónica dentro de la diversidad en la universidad, reto a alcanzar, se reflexiona sobre la importancia de comprender el entorno en que se vive, en donde la universidad no solo sea un espacio de formación profesional, sino el medio para reducir las desigualdades estructurales, a partir de incluir la ética como un componente transversal y transdisciplinar en todas las carreras, además de abordar temas como justicia social, derechos humanos, equidad de género y multiculturalismo, aspectos que, en muchas universidades, han sido eliminados de los programas educativos, por lo que no se afianza la convivencia intercultural.

El cuarto apartado, Diálogo como constructo social y formación ética para la transformación de las y

los universitarios, está encaminado a analizar la importancia del diálogo y la escucha activa tanto del profesorado como de la comunidad estudiantil, que lleve a un pensamiento crítico y a la creación de espacios heterogéneos de discusión y reflexión de los problemas que emergen en el espacio y tiempo en que se vive, en donde la educación con valores juega un papel importante para el accionar de todos.

Por lo anterior, se anhela que el lector asuma su quehacer en el entorno en donde se desenvuelve, desde su deber ser, y cree la conciencia y la ética necesarias para influir en el medio en el cual se desarrolla. A todos toca ser generadores de cambio, es hora de tomar el papel que corresponde a cada uno en la historia.

1. INTEGRACIÓN DE CONOCIMIENTOS TRANSDISCIPLINARIOS EN EL RECONOCIMIENTO DE LOS PROBLEMAS GLOBALES

En las últimas décadas, la educación universitaria enfrenta desafíos que van más allá de la mera transmisión de conocimientos técnicos o científicos; tradicionalmente ha sido influenciada por visiones antropocéntricas, en las que el ser humano es visto como el centro de la existencia y el progreso, y la naturaleza como un recurso para ser explotado.

En este sentido, las disertaciones en las esferas de quienes marcan las directrices de la política educativa, han girado en torno a preguntas fundamentales sobre el propósito de la educación, el desarrollo humano y su relación con el entorno, aunado a reflexionar sobre el cambio climático, la desigualdad social, la inequidad, la inclusión, la violencia y los conflictos culturales.

La universidad, por tanto, necesita adoptar un enfoque más holístico y transdisciplinario, que aborde estos problemas. Esto implica superar la especialización disciplinaria y la fragmentación del conocimiento, al tiempo que se reconozca la importancia de integrar saberes y perspectivas de pueblos originarios, valorando su filosofía de vida, en donde “los seres humanos no son concebidos como los dueños del entorno, sino como miembros de una propiedad compartida con otras entidades a quienes debemos respetar. Por eso se considera que no existe naturaleza como entidad diferente a la propia cultura” (Pauta-Ortiz *et al*, 2023, p. 95), es decir, en interdependencia recíproca.

Aquí es donde la educación transdisciplinar se presenta como una posibilidad de transitar en las diferencias ontológicas y epistemológicas, la “transdisciplinariedad concierne a aquello que está entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su meta es la comprensión del mundo presente para el cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento” (Nicolescu, 2006, p. 18).

Este enfoque fomenta la integración de conocimientos provenientes de múltiples disciplinas, junto con las experiencias vividas y saberes locales, para abordar soluciones a los problemas que tanto la humanidad vive como las comunidades científicas, por lo que no pueden ser estudiadas desde una sola dirección ni un único saber. Sin embargo, hasta el momento muchos modelos educativos permanecen orientados hacia la reproducción de un conocimiento fragmentado, disciplinario y orientado al éxito individual, poco comprometido con el entorno social, cultural, ecológico, político, económico y con la resolución de problemas tanto locales como nacionales y globales.

Pensar en la transdisciplinariedad es incorporar al sistema de conocimientos enfoques más integradores y holísticos que podrían responder mejor a las crisis de la humanidad contemporánea y, como se señala en la *Declaración Final* de la CRES, 2008 (en Didriksson *et al.*, 2021, p. 26), para lograrlo: “Es imprescindible acotar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, entendiendo la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favoreciendo la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integralidad de la formación”, aspectos que son dejados de lado por los grupos de poder, a quienes lo que menos les interesa es la sociedad, sus ciudadanos y su educación.

Un ejemplo de lo anterior es la utilización de las tecnologías y las inteligencias artificiales, debido a que el uso poco consciente de estas representa un riesgo para el planeta. Excélsior toma datos de un estudio realizado por la Universidad de California, donde señala que cada vez que se usa una IA para escribir un correo de 100 palabras en ChatGPT, se está consumiendo 519 mil litros de agua (Escandón, 2024, s.p.), lo que representa realmente un precio muy alto para la humanidad, debido a que se requiere una demanda insospechada de recursos hídricos. Otro estudio sostiene que “un centro de datos promedio puede consumir entre 1.7 y 2.2 millones de litros de agua por día, principalmente para la refrigeración” (Rodríguez, 2023, s.p).

Transformar la sociedad de lo instantáneo, de lo efímero, del uso que se le da a la internet, a las redes sociales, para dar paso a nuevas formas de aprender de manera responsable, de adquirir conocimiento manejando la ética para el uso de las inteligencias artificiales, de reformular patrones de pensamiento, todo

ello que lleven a mejorar la relación en y con el mundo como sostenía, dentro de otro contexto, Paulo Freire.

El ser humano ha llegado a un punto en su desarrollo en el que se cree dueño del planeta y de sus recursos y la universidad no debe estar ajena a esto, por lo que debe convertirse en espacios de conciencia para el uso medido de las tecnologías; con una educación que posibilite a las y los estudiantes, a las y los investigadores una discusión transdisciplinar, que los posicione en un entendimiento de los peligros que no solo esto genera a la sociedad, sino que sean conscientes de su contexto inmediato, activos, propositivos, que piensen en la resolución de las problemáticas de manera holística.

Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (Freire, 2011, p. 84)

Esto lleva a que cada uno de los integrantes de la comunidad universitaria se sensibilice, sea capaz de analizar y proponer soluciones sobre los aconteceres de su realidad, para transformarla y asumir un papel activo al momento de abordar de manera crítica los problemas sociales, culturales, de desigualdad social, violencia, educativos, de inclusión y ambientales, entre otros, y enfocar así su formación, para comprender su relación con las dinámicas globales actuales.

En este sentido, la escuela debe dirigir sus acciones no solo a que se adquieran conocimientos, sino a enseñar que desde la vida cotidiana se puede dar la transformación; en este texto se propone reconocer que no hay un punto de vista supremo, sino varios que con-

forman los conocimientos locales, regionales, hasta ahora ignorados por un etnocentrismo acérrimo, por la dominación de los medios de comunicación, que poco apuestan a la emancipación de las personas para modificar las prácticas existentes, darle voz a la multiplicidad de culturas, abrir el diálogo, utilizar las redes, la comunicación para unir propuestas y resarcir lo que se ha dejado de hacer.

La universidad debe tener el compromiso de promover una conciencia histórica, no cerrarse a una sola esfera, sino abrirse a la transdisciplinariedad y a la multiplicidad de posibilidades para lograr la libertad de un ser humano pleno, que transforme, que sea creativo, respetuoso de la naturaleza, y del otro, para el “bien común mundial”.

Para ello se requiere instituciones inclusivas en todos los sentidos. En la creación de conocimientos transdisciplinarios, en donde todas las posturas y pensamientos sean políticas, ideológicas, sociales, culturales tengan cabida; acceso a todas las personas de todos los contextos, independientemente de sus orígenes o condición, a la apertura a la multiculturalidad que enriquezca, a partir de las experiencias y a la creación de pensamientos y saberes holísticos, todo esto dará cabida al análisis de los problemas que vive la humanidad en este momento histórico. Solo así, se podrá llegar a una sociedad con justicia social, más equitativa y con conciencia plena, que lleve a erradicar o disminuir las barreras que frenan el desarrollo del conocimiento, en fin, todo aquello que paraliza y simula.

2. LA JUSTICIA SOCIAL PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La narrativa discursiva que actualmente versa con respecto a la educación inclusiva en las diferentes esferas políticas, sociales y educativas, está dirigida a vislumbrar un escenario de inclusión con atención a la diversidad como justicia social, entendiendo esta como la igualdad de derechos y oportunidades para todos los individuos. UNICEF señala: “La educación inclusiva es parte de la respuesta integral ante una emergencia y tiene como objetivo garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos” (s.f), situación que aún está lejos de alcanzarse y se queda solo en buenas intenciones.

De acuerdo con Murillo y Hernández-Castilla:

La educación para la justicia social busca construir una educación -un sistema educativo, una escuela y un aula-, que contribuya al desarrollo de una sociedad más justa, del futuro y actual. Una educación para la justicia social entendida como una educación que trabaje contra las injusticias y opresiones cambiando nuestra sociedad desde hoy en adelante, una educación *en* justicia social, con una organización y funcionamiento socialmente justos, una educación *desde* la justicia social. (en Belavi, Murillo, 2016)

En este sentido, crear entornos equitativos en el ámbito universitario requiere que todos los estudiantes, independientemente de su origen social, étnico o de género, tengan iguales oportunidades de éxito académico, y ver a “la educación como una institución cuya fun-

ción es la formación del ser social en cada individuo” (Prieto *et al.*, 2020, p. 300), conscientes del entorno en donde se desenvuelven para realmente aspirar a una educación inclusiva; esto no tiene que ver con proporcionar acceso, sino de eliminar las barreras estructurales y culturales que perpetúan las desigualdades.

A pesar de los avances en estas áreas, en la educación superior persisten profundas desigualdades que afectan tanto a la creación de conocimientos como a ciertos grupos demográficos. Un ejemplo claro es la brecha socioeconómica, que sigue siendo una barrera considerable para los estudiantes de familias de bajos ingresos. Estos estudiantes suelen enfrentarse a una combinación de factores que dificultan su acceso y éxito en la universidad por falta de recursos financieros, desventajas educativas previas, y menor acceso a redes de apoyo. Se sigue perpetuando la injusticia social, por falta de reconocimiento de la diversidad y sin acceso a una educación de calidad, con ello se perpetúa la pobreza y se limitan las oportunidades laborales.

En concordancia con las ideas anteriores, Prieto *et al.* (2020, p. 311), fundamentándose en Martha Nussbaum, hablan de tres grandes problemas que enfrenta la justicia, aquí se retoma el primero, que tiene que ver con:

el efectivo reconocimiento de la diversidad de los seres humanos, en donde entran en juego el reconocimiento de las mujeres ante las justicias, el reconocimiento de las personas en condición de discapacidad (física o mental), como parte integrante de la sociedad, el reconocimiento de las diferentes condiciones sociales, políticas culturales y económicas. Igualmente, la discriminación racial, étnica

y de género es otro factor que perpetúa las desigualdades en la educación superior.

Esta disparidad no solo es el resultado de la exclusión histórica, sino también de factores actuales como la falta de representación y el racismo institucional, por lo que, para alcanzar una justicia social en la educación superior, se debe trabajar para promover estrategias tanto políticas, económicas, como de transformación educativa y cultural.

En la universidad como espacio de formación, dirigido a transformar a seres humanos bajo un razonamiento crítico, debe implementarse en sus aulas el sentido de igualdad de oportunidades como ese deber ser; decía Paulo Freire (1990) “Solo los hombres -seres humanos-, en tanto seres «abiertos», son capaces de llevar a cabo la compleja operación de transformar el mundo con su acción y simultáneamente captar y expresar la realidad del mundo en su lenguaje creativo” (p. 85), crítico, comprometido con su entorno, con la realidad social global.

En su obra *Las fronteras de la justicia* (2007), Nussbaum argumenta que la justicia no puede limitarse únicamente a las fronteras nacionales, sino que debe extenderse a nivel global y reflexiona sobre la necesidad de construir un mundo más inclusivo y equitativo. ¿Cómo podemos crear sociedades justas y compasivas si no consideramos a todas las personas como merecedoras de igualdad y dignidad?

Se considera que un aspecto, no el único, para alcanzar la justicia social, es que la universidad cambie planes y programas de estudio, incluya la transdisciplinariedad a través de marcos de referencias con contenidos curriculares que aborden temas de equidad, diver-

sidad e inclusión, reglamente protocolos para atender y erradicar la desigualdad y promover la justicia social, solo así se hará realidad una transformación “del ser social en cada individuo”.

Esto va acompañado de comprender el país que conforma la nación mexicana, cuáles son sus estructuras, sus políticas públicas, cómo se conforma la diversidad, que es lo que se requiere para realizar las reformas económicas, educativas, sociales que involucren y transformen a la sociedad, que creen esquemas cognitivos, como señala Edgar Morín, que permitan atravesar las disciplinas; en este sentido, si no se realizan cambios dentro de las universidades y de las aulas, jamás se podrá afirmar que se goza de justicia social educativa.

3. CONVIVENCIA INTERCULTURAL ARMÓNICA DENTRO DE LA DIVERSIDAD EN LA UNIVERSIDAD, RETO A ALCANZAR

La importancia de conocer el lugar donde se vive y se analiza, desde las universidades, lo que es el país y cómo se conforma, podrá ser el parteaguas para la transformación estructural de la nación.

México es un país pluriétnico y pluricultural y la diversidad cultural es una característica inherente a su población, dentro de él, se encuentran grupos originarios, migrantes de otras latitudes, quienes vinieron a convertirlo en un entorno global multicultural, y han encontrado en las universidades un espacio de formación.

La educación superior debe jugar un papel crucial en la promoción de la interculturalidad, entendida no solo como la coexistencia de diferentes culturas, sino como un diálogo genuino y enriquecedor, que integre a

todas las voces en un entorno que promueva la equidad, el respeto y el aprendizaje compartido.

Sin embargo, esta diversidad representa retos educativos significativos para lograr una interrelación pacífica y respetuosa, primero, en el ámbito de lo local, para después pretender una coexistencia “como uno” en el mundo global. Delors (1996) hace una aseveración que debería tomarse en cuenta, para crear estrategias de formación de las y los universitarios “¿cómo aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (p. 10).

Las sociedades contemporáneas, a pesar de los avances tecnológicos y la interconexión global, no garantizan una convivencia real; para que exista es necesario partir de relaciones armónicas y fraternas en los entornos más próximos, los cuales tienen dificultades en valores fundamentales como el respeto, la solidaridad y la empatía.

En este sentido, el contexto universitario incluiría la ética como un componente transversal y transdisciplinar en todas las carreras donde se abordarían la justicia social, los derechos humanos, la equidad de género y el multiculturalismo, aspectos que, en muchas ocasiones han sido eliminados de los programas educativos, dejando de lado planteamientos sobre el desarrollo humano de las y los estudiantes y el trabajo en la tolerancia ante realidades ajenas. Pero cómo lograr una convivencia intercultural que genere un:

proceso respetuoso de interacción de coexistencia con varias culturas (dentro) de la comunidad educativa, a partir de prácticas pedagógicas, basada

en normativas, al que concurren los individuos en igualdad de derechos, sin distinción de sexo, edad, religión, ideología, pensamiento, mentalidad, estatus económico o posición social, encaminada al bienestar mental y físico, para evitar y/o disminuir conflictos. (Ávila, 2022, p. 169)

La convivencia debe construirse a partir de un diálogo genuino en las aulas; implica, además del aprendizaje, entender la otredad, manejar la tolerancia bajo normas que rijan la vida del actuar educativo que: coadyuve a dirimir el conflicto, integre a todas las voces en un entorno pluricultural, promueva la equidad y el conocimiento compartido. Estos procesos necesitan iniciar desde el entorno inmediato.

Los pilares de la educación propuestos por la UNESCO en su informe *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996) deberían ser la directriz, especialmente para “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”, ofrecen un marco teórico idóneo para abordar los desafíos de la interculturalidad.

Ochoa y Gregori (2012) sostiene que “Una de las prioridades tendría que ser la formación de actitudes y valores, debido a que aún la escuela se centra en los conceptos más que en las personas” (p. 30). Por esto la universidad debe buscar reorientar la educación sin dejar de lado la transdisciplinariedad con un enfoque intercultural y humanista, en el que la formación de las habilidades blandas tenga la misma importancia que las técnicas o “duras” dado a que a menudo se priorizan contenidos académicos por encima del desarrollo personal y social, se prescinde, incluso, del arte, la cultura, la creatividad, para dar peso a lo científico desde el pensamiento eurocéntrico.

Asimismo, se debe considerar que las aulas son micro espacios sociales que reflejan, en pequeña escala, la complejidad del entorno inmediato en donde se desenvuelven las y los estudiantes. Al reunir personas de diferentes orígenes, culturas, ideas, orientación sexual, las convierte en un laboratorio ideal para aprender a vivir juntos dentro de espacios diversos, donde exista la responsabilidad de construir comunidades donde las y los universitarios aprendan a interactuar, convivir, resolver conflictos, colaborar interdisciplinariamente y respetar la diversidad, al promover una convivencia intercultural pacífica y respetuosa, fundamental para replicar esos valores en contextos más amplios.

Por ello, la sociedad en que se vive actualmente presenta retos importantes con respecto al futuro de la educación; los avances en las tecnologías de la información y la comunicación abrieron la posibilidad de cerrar las brechas en cómo trabajan, aprenden, se interrelacionan y se comunican las personas en la esfera global; sin embargo, esto no ha sido equitativo. La UNESCO señala al respecto que se “suscitan serias preocupaciones éticas, sociales y políticas, especialmente porque las innovaciones tecnológicas del pasado han contribuido de manera desigual a la prosperidad humana” (UNESCO, 2020, p. 1).

Pensar en otros modelos o formas de hacer las cosas es una deuda de la educación en general y en específico la educación superior y de los líderes que dirigen la vida económica, política, educativa, cultural y social. Hacer cambios estructurales y redirigir la forma en cómo se asimilan los saberes tanto empíricos como científicos y la manera de interrelacionarse y compartir enseñanzas entre las disciplinas para crear nuevos conocimientos, permitirá abrir nuevas posibilidades.

Se necesita utilizar la inteligencia artificial, las redes sociales y la comunicación de manera responsable, con la intención de que la ciudadanía del mundo y los gobiernos generen acciones para el bienestar común, al respetar las pluralidades y los ecosistemas que sustentan a la humanidad.

La ética y la moral son parte fundamental, como sostiene la UNESCO, de “mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza” (2020, p. 3). Depende de cada ser humano allegarse de información, transformar los esquemas de pensamiento y aprender a adquirir conocimiento más allá de lo que se imparte en las universidades y trabajar en la igualdad, equidad y lenguaje inclusivo, al tomar en cuenta los valores y la ética que dignifiquen la vida.

Reflexionar sobre la complejidad de los valores, la moral y la ética como criterios de conducta a partir del análisis de los distintos perfiles axiológicos, permitirá tomar conciencia de cómo se dan las relaciones en el ámbito social, universitario y con el medio ambiente; al pensar bajo qué principios morales se está construyendo la educación.

La historia ha marcado el camino a seguir, es hora de modificar las experiencias que dañan el entorno, intervenir las estructuras de desigualdad que naturalizan la discriminación, la violencia y justifican la falta de equidad. A cada persona le corresponde hacer lo propio, de acuerdo con sus principios individuales y colectivos, debe encontrar su equilibrio, estar en armonía con el ambiente, respetar y ser empático con los otros. Se ha creado la ilusión en donde parece que no pasa nada, mientras se está lejos de vivir en comunidad. “La educación debe reforzar la capacidad de acción colectiva y

fortalecer los compromisos con los valores democráticos, incluido el respeto al pluralismo, la diversidad, la emancipación intelectual y la libertad de pensamiento y expresión” (UNESCO, 2020, p. 5).

Para lograr esto, definitivamente debe existir una sola directriz en las diferentes esferas gubernamentales que dirigen a la nación, para dar pauta a la transformación estructural y así se conforme una comunidad equitativa y justa. Si se trabaja de manera aislada e individual, difícilmente se podrá lograr un cambio, por ello, todas las áreas que conforma a la sociedad deben consolidar una interacción y comunicación abierta, libre y responsable. Corresponde a la educación ser uno de los ejes rectores para el perfeccionamiento del ser humano.

Es en la formación universitaria donde el desarrollo de competencias y capacidades no solo de contenidos académicos disciplinares, sino de aquellas que incluyen habilidades intelectuales, emocionales, éticas y sociales que trasciendan el currículo formal, debe gestar el cambio y establecerlas como una prioridad.

Al ser un espacio de transformación de seres humanos, se esperaría que las y los estudiantes no solo logren el “saber”, sino también aprendan a “hacer”, “ser” y “vivir” (Delors, 1996), en un espacio de respeto y convivencia, que les permita llevar una vida digna como ciudadanos libres, conscientes y activos.

En este marco, las capacidades y los principios de justicia social permiten comprender y orientar la trayectoria de las y los estudiantes, en donde la formación universitaria como proceso clave para el desarrollo integral de las personas, contribuye al fortalecimiento de capacidades humanas esenciales para construir vidas plenas y sociedades más justas.

Si se trasladan al ámbito educativo las propuestas de Martha Nussbaum sobre las capacidades humanas básicas, donde identifica diez como fundamentales para una vida digna, varias resultan especialmente relevantes para la formación de las y los universitarios. Entre ellas se destacan: *integridad física*, es decir, ofrecer espacios libres de violencia y discriminación, fomentando la inclusión y el respeto en las aulas; el desarrollo *emocional*, al facilitar la comprensión y manejo de emociones, así como trabajar con la empatía; *razón práctica*, al fomentar el pensamiento crítico y la capacidad para reflexionar sobre la vida y las decisiones, en palabras de Nussbaum (en Guichot, 2015, p. 51) “poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de vida”; *afiliación*, al establecer relaciones interpersonales basadas en la justicia y la solidaridad, con lo cual se fortalece en la y el alumno, el sentido de comunidad y, el *control sobre el propio entorno*, con el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes participar activamente en la sociedad y tomar decisiones informadas sobre su futuro, el de la colectividad y el del país.

Estas capacidades no solo benefician a los estudiantes a nivel individual, sino que también contribuyen a crear entornos más equitativos y participativos, al formar su propio criterio y garantizar que todos tengan igualdad de oportunidades.

Esto implica que la universidad no solo sea un espacio de formación profesional, sino también un medio para reducir desigualdades estructurales, lo que requiere de un compromiso transdisciplinar e integral con la inclusión y la equidad, garantizando que todos los jóvenes, independientemente de su origen económico, social, cultural, o de género, tengan acceso pleno

y equitativo al desarrollar todas sus capacidades. Para lograrlo, es fundamental implementar prácticas pedagógicas de acuerdo a las necesidades y contextos de las y los estudiantes y fomentar la participación al crear espacios donde puedan expresar sus ideas y contribuir en el diseño de su proceso educativo.

El bienestar individual también debe ser prioritario, ya que el éxito académico está íntimamente ligado al bienestar emocional, social y físico. Las instituciones deben ofrecer apoyo integral que incluya atención psicológica, oportunidades de desarrollo extracurricular y acceso a redes de apoyo.

Finalmente, la universidad debe fomentar la participación activa de las y los estudiantes en la vida académica, social y política de la institución, al generar espacios democráticos y abiertos. Solo mediante este enfoque integral, humanista y transdisciplinario, la educación superior podrá cumplir con su misión de formar al ser social, profesional, ético, así como ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa; para ello se requiere de un diálogo libre, abierto para la construcción de significados.

4. EL DIÁLOGO COMO CONSTRUCTO SOCIAL Y FORMACIÓN ÉTICA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LAS Y LOS UNIVERSITARIOS

Las aulas universitarias deberían ser espacios de construcción social para dar significado al aprendizaje como motor de cambio; entornos que permitan fomentar una reflexión crítica sobre los contenidos, que lleven a las y los profesores en conjunto con las y los alumnos a confrontar ideas, desarrollar su capacidad de argumen-

tación y, sobre todo, entender las múltiples perspectivas que enriquecen el conocimiento.

Amar (2023) retoma a Díez y a Obarrio y Piquer para señalar que:

la Universidad ha de ser un lugar que permita y potencie el diálogo, podría ser el lugar predilecto para poner en funcionamiento las ideas o pensamientos de los demás y suscribir su función social. Eso sí, con respeto y elegancia. Una universidad que posibilite el convencimiento antes que la imposición y que el diálogo sea la herramienta que vehiculice la transformación de la mente y la sociedad. (p. 169)

A partir del diálogo se construyen significados, se interpreta la realidad y el mundo. Paulo Freire (2011, p. 55) habla que la “transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas”. Una universidad que no logre que en sus aulas se problematice y analicen situaciones que experimenta no solo la comunidad universitaria, sino la sociedad y la humanidad en general, y que no motive a la discusión y análisis crítico, con un diálogo permanente para generar propuestas de acción ante las vicisitudes que se presentan en su entorno, está perdiendo el rumbo de su deber ser y su responsabilidad social con su sociedad y con la humanidad.

En tal sentido, en el compromiso de quienes tienen en sus manos a otros seres humanos en formación recaería la construcción y reconstrucción del conocimiento, con una escucha activa, un diálogo abierto, propositivo, no forzado, sino facilitando y motivando a las y los estudiantes a participar, para desarrollar con ello,

competencias argumentativas y críticas. De esta forma no se perdería de vista provocar una educación donde, como en su momento sostuvo Freire (2011), se miren las problemáticas y no se acallen, que se dialogue y se abran posibilidades de análisis crítico, en un diálogo contante con el otro, para que se hagan conscientes del entorno y del ser en el mundo y con el mundo.

Si un docente no se prepara para saber comunicar, para propiciar, provocar el diálogo y tener disposición de aprender de las diferencias, difícilmente podrá ser gestor de cambio. Por esto, debe capacitarse para interactuar interdisciplinariamente con proyectos que salgan de las aulas, que faciliten el intercambio de ideas y gestionen conflictos cognitivos de manera constructiva, como refieren Caicedo *et al.* (2018), precisa:

renovar sus concepciones y prácticas pedagógicas y pensar en nuevas estrategias de aprendizaje, aquellas que formen ciudadanos con responsabilidad social y ética; con capacidades para el manejo de las emociones, la convivencia pacífica en familia o escuela y la asunción de una lectura crítica de su contexto y del mundo como factores claves para generar verdaderos procesos de cambio desde las prácticas educativas. (pp. 53-54)

Permitir que las y los alumnos convivan con otros compañeros fuera de su disciplina y enfrenten situaciones reales, conjuntando proyectos que desarrollen soluciones comunitarias a partir de casos prácticos, llevará a la construcción de nuevos constructos y enriquecerá el proceso de aprendizaje: “la posibilidad de interactuar y dialogar es valiosa para alcanzar el conocimiento, y especialmente para hacer útil su aprendizaje... el diálo-

go es una importante manera de propiciar el intercambio de experiencias y de valores” (García, 2018, p. 11).

El diálogo reflexivo, crítico, con valores, se vuelve una herramienta poderosa y valiosa para hacer de las aulas un espacio de transformación de conciencias, de construcción de significados, de análisis de la realidad social. Rivas (citado por Amar, 2023, p. 173), por su parte, entiende que:

Comprender mejor la sociedad en que vivimos a partir de la actuación de cada uno y cada uno de los que forma parte de ella. De este modo, si estos sujetos -estudiantes- modifican su visión de la sociedad a partir de la reflexión sobre su propia vida -y su actuar universitario- se están creando condiciones para transformar el mundo.

A través del fomento del diálogo y la escucha activa que lleve a un pensamiento crítico y la creación de espacios heterogéneos de discusión y reflexión, las universidades podrán contribuir a la formación de ciudadanos con valores, conscientes y comprometidos con ellos mismos, con su sociedad y con la humanidad.

Por ello, la educación en y con valores, dentro de las aulas universitarias, no se limita a impartir contenidos éticos en asignaturas específicas; implica un enfoque transversal donde todas las actividades educativas reflejen las normas morales. A juicio de Adela Cortina el quehacer ético consiste en “acoger el mundo moral en su especificidad y en dar reflexivamente razón de él, con objeto de que los hombres crezcan en saber acerca de sí mismos, y, por tanto, en libertad” (2000, p. 19).

Esto involucra comprender los principios que rigen la convivencia en las aulas, las normas, los valores y las acciones de estudiantes, docentes y personal

administrativo. Reconocer la complejidad y diversidad de las interacciones presentes en este entorno resulta fundamental. A través del diálogo y el análisis de las experiencias generadas en el ámbito educativo, se pueden cuestionar y mejorar las dinámicas de convivencia, implementando estrategias que promuevan y fomenten la coherencia entre los valores impartidos y las prácticas observadas.

En este sentido, las universidades tienen una doble responsabilidad, el formar a profesionales competentes y ciudadanos éticos, bajo una trayectoria curricular integral y transdisciplinar, que no solo profundice en el quehacer científico, sino que lleve a identificar y reflexionar sobre la escala de valores y la forma en que se están llevando a cabo tanto la construcción del conocimiento como la formación de seres humanos.

“Lograr a través de la educación niveles superiores de desarrollo de los valores como reguladores de la actuación de la persona, que garantice su libertad y autodeterminación en el enfrentamiento y búsqueda de soluciones a problemas existente” (Estrada, 2012, p. 255), debería ser el eje rector que guíe el actuar en las aulas, para hacer conscientes a los alumnos de que cada una de las acciones y decisiones individuales que tomen afectan a la comunidad.

Se parte del principio de que los valores no se enseñan, sino que se viven, se esperaría que los docentes sean el referente ético y académico. La coherencia entre lo que se enseña y cómo se actúa en situaciones cotidianas refuerza el aprendizaje de valores. Un profesor que respeta la diversidad, que evalúa con justicia y que cumple con sus compromisos muestra, a través de su conducta, que los valores no son solo conceptos teóricos, sino principios aplicables en la vida diaria. Al

actuar con integridad, justicia, empatía y coherencia, demuestra en la práctica cómo los valores éticos pueden guiar decisiones y comportamientos.

Por tal razón, los docentes son referentes directos no solo en el ámbito académico sino en el moral, entendido este, como los principios y valores con que rigen su actuar dentro y fuera del aula, por ello, son quienes, desde su acción, encaminarán a las y los estudiantes a:

construir su propia escala de valores de forma razonada y autónoma, debe enseñar a tomar decisiones morales en momentos conflictivos de su vida, a ser coherentes sus pensamientos y valores con sus acciones, así como evidenciar lo que predica y lo que pretende ser. No se puede formar valores si el profesor no los vive y defiende. (Estrada, 2012, p. 258)

Por tal motivo, todos los que tienen en sus manos la formación de otros seres humanos deben reflexionar sobre su escala de valores, capacitarse para el acompañamiento, ya que tienen la responsabilidad de fomentar el pensamiento crítico, al invitar a la reflexión sobre dilemas éticos y problemas complejos relacionados tanto con su disciplina como con otras, que permitan la construcción de un conocimiento más holístico, heterogéneo y en complicidad con otras disciplinas, saberes y con la sociedad en general.

La forma en que se estructura el entorno de aprendizaje es, en sí misma, una lección ética. Un aula donde se respeta la diversidad de opiniones, donde las normas son claras y aplicadas de manera justa, comunica valores implícitos sobre convivencia, justicia y equidad. Lo anterior tendrá eco si el docente muestra interés por el bienestar emocional, social y ético de sus estudiantes, lo que contribuiría significativamente a su desarrollo

integral frente a los retos que enfrentan dentro y fuera del aula.

En este sentido, deberá integrar un conocimiento transdisciplinario, en donde la experiencia de diferentes disciplinas lleve a comprender, analizar y resolver de manera ética y aplicando su escala de valores, las problemáticas de la vida cotidiana a las que en su momento los jóvenes se enfrentarán ya como profesionales.

Por ello, el uso de metodologías como el caso práctico, simulaciones, proyectos comunitarios, prácticas en escenarios naturales, aportarán herramientas para aplicar sus conocimientos en situaciones reales. También permitirán que sean capaces de actuar con integridad, responsabilidad y empatía, a aprender el valor de escuchar al otro, la importancia de resolver conflictos de manera asertiva, a ser empáticos y mediar sus emociones, todo esto a ayudará incorporar principios fundamentales para la vida en sociedad.

En este sentido, el papel docente es imprescindible para construir no solo profesionales competentes, sino seres humanos íntegros, con valores, en un ambiente de inclusión y respeto hacia el otro. Su influencia va más allá de las calificaciones y los contenidos académicos; al enseñar con el ejemplo, fomenta el pensamiento crítico, promueve entornos inclusivos y conecta los valores con la disciplina que enseña.

Al lograr un entendimiento más profundo de sí mismo y de sus valores, docentes y estudiantes pueden actuar con mayor libertad y autodeterminación e influir en el entorno inmediato, al ser motores de cambio en la resolución de los problemas sociales, culturales, políticos, económicos, ambientales y, al abordarlos de manera transdisciplinaria contribuirán a la transformación de la sociedad, de la universidad y de la humanidad.

CONCLUSIONES

El compromiso de la educación superior debe trascender la formación académica tradicional y enfocarse en la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y propositivo. Para ello, es fundamental fomentar una educación basada en valores, en la inclusión de múltiples perspectivas y en la interconexión de saberes, al trabajar en conjunto para enfrentar los retos actuales.

La transdisciplinariedad en la enseñanza universitaria debe servir como un puente entre el conocimiento científico y el saber empírico, promoviendo soluciones innovadoras y éticamente responsables ante los problemas que enfrenta la humanidad. Además, la formación universitaria debe procurar que sus egresados no solo sean profesionales competentes, sino también ciudadanos conscientes, solidarios y comprometidos con su entorno tanto social como cultural, político y ecológico.

En este sentido, la integración de múltiples perspectivas fomenta una comprensión más profunda de los problemas contemporáneos y facilita soluciones innovadoras, con la ventaja de tener a la mano la información a través de las redes sociales y la tecnología, siempre con el uso adecuado y conscientes del manejo que se hace de ellas y de lo que pudieran implicar éticamente.

Como quedó plasmado en el desarrollo de este documento, las instituciones educativas deben fomentar espacios de diálogo donde se construyan narrativas inclusivas que permitan la convivencia armónica de distintas formas de pensar y vivir con interconexión entre las diferentes disciplinas, para realizar un análisis de las problemáticas, primero del entorno inmediato, para posteriormente, involucrarse en la resolución de con-

flictos a nivel global. En este texto se está totalmente de acuerdo en que “¿cómo aprender a vivir juntos en la «aldea planetaria» si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad?” (Delors, 1996, p.10).

Solo a través de una educación que articule conocimiento, ética y compromiso social, a través de la interconexión de disciplinas, será posible la formación de individuos con la capacidad de transformar sus comunidades y contribuir a un mundo más equitativo, sostenible y respetuoso con la diversidad. La universidad, por tanto, debe convertirse en un agente de cambio, orientado a la construcción de un futuro en el que el conocimiento transdisciplinario sea una herramienta para el bien común y el desarrollo integral de la humanidad.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.167-174>
- Ávila, A. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Revista Conrado*, 18(87), pp. 166-171. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2516>
- Belavi, G. y Murillo, J. (2016). Educación, Democracia y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), pp. 13-34. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/4371/4805>
- Caicedo, D., Simbaqueba, A. y Ligia, M. (2018). El aprendizaje dialógico y la inclusión. Un nuevo reto en la educación actual. En Gutiérrez, M.,

- y Bejarano, O. (Comps.). *Educación para el diálogo crítico y la inclusión. Estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente*, pp. 53-69. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20181028111427/Educarparael.pdf>
- Cortina, A. (2000). *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos.
- Delors, J. (1996). La educación o la utopía necesaria. En Delors, J. *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, pp. 7-30. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Del Valle, D., Perrotta, D., Caregnato, C., y Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), pp. 53-91. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380660>
- Escandón, P. (25 de septiembre de 2024). ¿Cuánta agua consumen ChatGPT y otros modelos de inteligencia artificial? *EXCÉLSIOR*. <https://www.excelsior.com.mx/hacker/consumo-agua-inteligencia-artificial/1675825>
- Estrada Molina, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(3), pp. 240-267. <https://doi.org/10.14201/eks.9140>
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós.

- García, I. (2018). El diálogo: un instrumento para la reflexión y la transformación educativa. *Revista Biblioteca Virtual Clacso*. <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/0524G093.pdf>
- Guichot, V. (2015). El “enfoque de las capacidades” de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática pluralista. *Teoría de la Educación*, 27, pp. 45-53. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Nicolescu, B. (2006). Transdisciplinariedad: pasado presente y futuro 1ª Parte. *Visión Docente Con-Ciencia*. VI(3), julio-agosto. <https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariedad.mx/en/wp-content/uploads/2019/08/Transdisciplinariedad-PASADO-PRESENTE-FUTURO-.pdf>
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Paidós.
- Ochoa, A., y Gregori, A. (2012). El quehacer docente y la educación en valores. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad*. 13(3), pp. 28-38 <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652002.pdf>
- Pauta-Ortiz, D., Mansutti-Rodríguez, A., y Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. *Sophia*, 34, pp. 87-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Prieto, W., Gómez, N., Acero, M. y Castro, A. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho, *Sinergias Educativas*, 5(2), pp.

CAPÍTULO III

MÁS ALLÁ DEL CONOCIMIENTO DISCIPLINARIO EN LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA

Sonia Yadira Águila Camacho
DOI: <https://doi.org/10.53436/ds28TC94>

PRESENTACIÓN

La investigación académica se caracteriza por escudriñar, argumentar, contrastar, refutar y evidenciar alguna conjetura o hipótesis, con ello se producen trabajos en los que se sostiene un análisis o discusión que reporta avances en el área. Los criterios establecidos para la producción científica son indispensables y evolucionan al mismo tiempo que lo hace la sociedad, la tecnología e, incluso, la economía de los países, pero el método y la fiabilidad son siempre exigibles en dicho quehacer. En este ambiente, lo expuesto en las publicaciones especializadas son el referente para seguir planteando interrogantes, la finalidad es dar continuidad a lo ya generado y aportar algo nuevo. Por otro lado, el rigor es clave, se pide coherencia entre el enfoque y el método empleado, lo contrario puede más bien limitar los alcances del trabajo. Con ello se apela a la comprensión del contexto y del marco teórico del que se parte, es decir, se introduce aquí la conciencia social, cultural y científica de lo que se estudia.

Este capítulo tiene como propósito pensar la diversidad epistémica-metodológica en la producción de conocimiento en las universidades, dado que lo científico –aquí también entendido como disciplinario– es un modelo entre otros y es posible que *más allá* de este, se genere un saber complejo, inclusivo e igual de riguroso

y válido. Es importante para la investigación detenerse a pensar cómo se investiga.

Se toman como puntos de referencia dos documentos *Visión y Marco de Los futuros de la educación* de la Comisión Internacional de la UNESCO (2020) y *Caminos hacia el 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior* (UNESCO, 2021), ya que el primero reconoce la riqueza y diversidad cultural, por lo que contempla necesario ser inclusivos en la investigación y en la acción colectiva. El segundo, por su parte, recoge que una de las esperanzas y preocupaciones de la sociedad está en la investigación e innovación, consideradas un compromiso también con la cultura: la educación es patrimonio común de la humanidad.

A lo largo de 75 años, la UNESCO se ha esforzado por cultivar la igualdad, equidad, paz, justicia y libertad; su visión es humanista respecto a lo que se debe esperar, el foco son estos valores humanos. La sociedad, como se menciona, tiene algunas expectativas, aspira, al menos para el presente, a que la educación preserve la diversidad y cultive la igualdad.

El capítulo se divide en tres partes: en la primera se mencionan los márgenes del conocimiento científico y, frente a ello, los alcances de los saberes tradicionales y el enfoque holista. La segunda se dedica a exponer la diversidad epistémica adoptada en los últimos años por algunas universidades latinoamericanas. Por último, se presentan algunas reflexiones sobre el futuro de las universidades desde el tema que compete: la investigación académica.

1. INCLUSIÓN EPISTÉMICA Y CONOCIMIENTO NO DISCIPLINARIO

La ciencia y la tecnología han avanzado exponencialmente, y aunque en este siglo se han alcanzado logros que no se imaginaban treinta años atrás¹, no se debe olvidar que en el siglo pasado se revolucionó la física clásica y se instalaron conceptos que transgredían la armonía establecida hasta entonces: *desorden, caos, indeterminación, incertidumbre*, entre otros, frente a las ideas de *orden, determinación, leyes, causalidad y previsibilidad*. Las consecuencias de este cientificismo se encuentran en la duda interpuesta en las explicaciones religiosas y todas aquellas consideradas como irracionales. En lo epistemológico, la mayor consecuencia está en la objetivación del sujeto: “El ser humano se vuelve objeto —objeto de la explotación del hombre por el hombre, objeto de experiencias de ideologías que se proclaman científicas, objeto de estudios científicos para ser disecados, formalizados y manipulados” (Nicolescu, 1994, p. 19). Pero, por el contrario, la condición humana posibilita comprender un mundo no disecado ni estático.

En Venecia del 3 al 7 de marzo de 1986 se llevó a cabo el coloquio “La ciencia ante los confines del conocimiento; prólogo de nuestro pasado cultural”, organizado por la UNESCO, en él se cuestionaron al menos dos aspectos: el método científico como única vía del saber y la objetividad del mismo (por tanto, también su neutralidad). El documento que surgió fue la *Declaración de Venecia*, ahí los firmantes conciben a la cien-

¹Véanse los alcances del telescopio James Webb lanzado en 2022 respecto a los que sigue mostrando el Hubble liberado en 1990.

cia como una forma, entre otras más, de entender el mundo, y proponen el diálogo entre ellas y la tradición pues: “hace posible imaginar la aparición de una nueva visión de la humanidad y hasta de un nuevo racionalismo, capaces de desembocar en una nueva perspectiva metafísica” (Goonatilake y Nicolescu, 1986, s/f.).

Ocho años más adelante se firma la *Carta de la transdisciplinariedad* (Anes *et al.*, 1994), en ella se reitera lo anterior y se establece una visión que sobrepasa la unidimensionalidad de las disciplinas científicas: la transdisciplinariedad. La finalidad no es desmarcar el método científico, por el contrario, busca complementar su mirada; es una postura abierta a incluir cuestiones de las que no se ocupó la ciencia –pero que la recubren– como el papel del hombre en el proceso cósmico:

Cierto es que a esas grandes cuestiones se las ha ido considerando cada vez más como algo no científico y se las ha desterrado a las tinieblas de lo irracional, esfera privativa del poeta, del místico, del artista o del filósofo. (Nicolescu, 1986, p. 25)

En el mismo último cuarto del siglo pasado se ubica un desequilibrio en la visión del mundo, a pesar de los grandes avances de la ciencia y de la tecnología junto con sus aportes a la lógica, a la epistemología y a la vida cotidiana. El problema es la mirada lineal y bivalente heredada por la filosofía antigua, el determinismo de la ciencia clásica y el positivismo de finales del siglo XIX. Las consecuencias se podrían llevar, incluso, a los estudios sociales, pues Nicolescu ya planteaba el análisis sobre xenofobia, racismo o nacionalismo desde la lógica del tercero incluido (1996).

La revolución producida por Böhrr, Plank, Schrödinger y Heisenberg lleva más de un siglo sin atestiguar cambios fuera de la física teórica. Por eso es necesario repensar el marco del enfoque que excluye contrarios en el conocimiento, y reconsiderar la inclusión de los fundamentos no clásicos, entre ellos, los de los saberes tradicionales, que complejizan la comprensión de las sociedades actuales y las pasadas también:

Es sobradamente hora de que las ideas más generales de la ciencia contemporánea [la física cuántica] se integren en nuestra cultura. ¿Sería exagerado afirmar que el desfase entre una visión superada del mundo y una Realidad infinitamente más sutil y más compleja (tal como se nos aparece en escala cuántica o en escala cosmológica) es la casa de gran número de conflictos y de tensiones de que diariamente somos testigos más o menos impotentes? (Nicolescu, 1986, p. 25)

En el caso de incluir el saber tradicional es preciso aclarar el sentido en el que se entiende y señalar porqué desborda al cientificismo. Se distingue la *Tradicción* de las *tradiciones*: con estas últimas se alude a las prácticas morales que se desprenden de las religiones cristiana, judía, islámica, budista, sufí, etc. La Tradición comprende a las tradiciones y engloba un conocimiento o un saber que se transmite de generación en generación; en ella se encuentra la evolución espiritual del hombre, porque hay una concepción sobre su relación con otros mundos y con el cosmos. Aunque se comunica, generalmente, de manera oral, ahí también se halla una fuente para el arte, la mitología y la literatura como medios por los que se accede a concepciones que trasciendan lo científico (Nicolescu, 1986).

La incertidumbre en el campo de la ciencia condujo a incorporar nuevas explicaciones a partir de epistemologías no convencionales y también desde lógicas polivalentes, con ello se amplía la mirada de contrarios que se excluyen, se implican otras racionalidades y se incluye al sujeto que conoce², pues este es capaz de introducir cambios en la percepción llana u objetiva de la materia:

El quiebre del paradigma científicista moderno dio lugar al surgimiento de nuevas teorías que fueron tomando forma desde comienzos del siglo XX. Tanto en el campo de las ciencias físico-naturales, como a través de los enfoques transdisciplinarios para el abordaje del fenómeno humano, se ha ido generando una visión del mundo, un nuevo paradigma basado en principios explicativos más integrales u holísticos. (Llamazares, 2012, p. 43)

Ahora, entre las crisis actuales se pueden mencionar tres niveles: epistemológico, espiritual y evolutivo. El primero comprende la visión del mundo y los paradigmas en torno a su construcción; el segundo refiere a la falta de conexión con lo sagrado, y el tercero trata del desafío de la evolución de la especie humana. Por eso el cambio a una mirada más que científicista no se reduce a proceder con otra metodología, como si se tratara de usar otra fórmula para resolver la ecuación; implica la apertura de la conciencia.

²La relatividad de Einstein, el modelo atómico de Bohr, el concepto de probabilidad de Schrödinger o la relación de indeterminación de Heisenberg transforman la concepción de la materia y del sujeto que la estudia.

Las epistemologías no disciplinarias son más abarcadoras porque llevan a la relación del ser humano “con lo otro desconocido, ya sea el mundo objetivo, los demás seres humanos, otros planos de realidad o nuestra propia interioridad” (Llamazares, 2012, p. 45).

Además de la transdisciplinariedad, el *holismo* es un enfoque que propone emplear otras fuentes de conocimiento tanto occidentales –filosofía, arte y misticismo– como no occidentales –filosofías orientales y cosmovisiones indígenas. De él se desprende una visión del mundo dinámica e imprevisible, donde sus elementos son más que partes, hay una interconexión, son en sí mundos complejos; así, es posible replantear el lugar del sujeto dentro de ese universo articulado.

El holismo se opone a la idea de segmentación o al procedimiento de fragmentación para el estudio de las cosas, se refiere más bien a la integralidad de este mismo; se empeña en destacar las conexiones de las partes con el todo. Este enfoque encuentra proyección en el escritor Arthur Koestler quien en 1968 empleó el término *holón* para destacar niveles de totalidad, pero no en sentido jerárquico, se refirió a una *holarquía*, es decir, a una especie de espiral envolvente que crece en complejidad de comprensión. Por su parte, el físico estadounidense David Bohm desarrolló un modelo *holonómico* con el que describe el funcionamiento *hologramático*³ del cerebro. Esta óptica, al igual que la transdisciplinaria, incluye la idea de contradicción. Se expone:

El todo que está en las partes y las partes que contienen simultáneamente al todo, una partícula que es al mismo tiempo todas las partículas, un átomo

³La parte en el todo y el todo en cada parte.

que puede comportarse como una partícula y también como una onda, sujeto y objeto que son instancias diferenciales de una continuidad dinámica, lo interno que contiene al mismo tiempo lo externo, lenguaje y realidad, libertad y necesidad. (Llamazares, 2012, p. 48)

En cuanto a la relación sujeto-objeto se observa a nivel cuántico cómo el comportamiento de la materia “se completa con la intervención del observador, es decir, cuando ingresa en una relación específica con otro, y entra a formar parte de un contexto mayor, que es justamente, la relación cognoscitiva” (Llamazares, 2012, p. 50). A esta escala la objetividad, tan buscada en el mundo macro, no existe, más bien, el sujeto dota de significación al objeto y, de manera inversa, el objeto aporta significación a la experiencia o proceso de conocer. En la generación del conocimiento se puede decir que toda carga cognoscitiva, social, cultural, biológica y hasta emocional intervienen para dotar de significado el hecho u objeto que se estudia. Desde la lingüística, la semiótica, la fenomenología y la hermenéutica se ha propuesto que dicha producción equivale a la generación de significación, esto es, se encuentra significado en la relación que se produce, entonces se decodifica o interpreta: “conocer no es descubrir el mundo, sino significarlo” (Llamazares, 2012, p. 51).

Ya que la construcción holística, así como la transdisciplinaria, demandan capacidades *más allá* de la racionalidad, se puede insertar la idea de portales alternos a la intelectualidad como la experiencia, el instinto o la intuición que se pueden abrir para comprender los nexos que se crean en el universo, sea entre acontecimientos, individuos o sociedades, es decir, también

resulta esclarecedor en el ámbito psíquico o existencial. En este sentido, la Psicología Gestalt adopta una mirada holística para comprender la percepción y las funciones cerebrales; otro ejemplo está en la *razón maldálica* propuesta por Wilber en la que el conocimiento se organiza según el nivel de acceso: cuerpo, mente y espíritu. A estos les corresponde una vía para conocer: sensorial, simbólica e intuitiva (o contemplativa), estas surgen cuando la mente quiere comprender lo que es dominio del espíritu, se crean entonces argumentos paradójicos, pues la razón se enfrenta a contradicciones (Llamazares, 2012).

El enfoque holístico es muy claro en los estudios antropológicos e históricos, al dedicarse a las sociedades y sus cambios a través del tiempo, parten de que sus transformaciones están condicionadas a sus propias concepciones míticas o religiosas y a las prácticas que de ahí se desprenden, por lo que el investigador está llamado a verse como un *otro* dentro de esa diversidad, primero porque él pertenece a una cultura distinta y segundo porque se acerca con una mirada científica; reconocer la propia cultura y los bordes de su especialización es ya ubicarse frente a lo distinto. El acto de contemplarse así es importante para comprender e interpretar las diferencias que separan y las semejanzas que acercan; entonces la finalidad sobrepasa el mero fin cognoscitivo. Además, se propone esa vuelta hacia sí para no restar eficacia o deformar la intelección y percepción en la propuesta científica (López, 2012).

Al que investiga le corresponde estimar si el marco teórico que establece es el adecuado; y a pesar de que la originalidad y hasta lo revolucionario se demandan en la producción científica, hay un sistema al que se circunscriben; esas pautas se ciñen a la naturaleza

de la disciplina, a lo establecido por el gremio o a la metodología elegida. Ubicarse en una línea de trabajo implica ya destacar algunas especificaciones de aquello que se va a investigar. La cosmovisión de los pueblos indígenas que trabajan historiadores, antropólogos o sociólogos: “posee características especiales que hacen indispensable para su estudio una constante conceptualización, tanto por sus propias características como por las de las fuentes históricas que permiten la aproximación al pasado” (López, 2012, p. 2).

La cosmovisión de los pueblos prehispánicos es en sí misma un ejemplo de lo no-disciplinario, hay un *más allá* de la comprensión puramente racional, está profundamente marcada por la interacción del hombre con la divinidad, y de ahí la complejidad y sistematización de dicho pensamiento. Estos pueblos conciben la intervención de fuerzas divinas en la dinámica del universo, la imagen que tienen de este está marcada por una simetría geométrica trasladada a sus templos y pirámides. Distinguen entonces dos sustancias: la mundana y la divina, cada una acontece en su propio espacio-tiempo, pero por sí solas no tienen sentido, se forman vínculos para conectar esos dos mundos y significarse, las ofrendas y rituales son un ejemplo de ello —los humanos se comunican también con el mundo de los muertos. La existencia de lo mundano se explica por procesos causales del tiempo-espacio divino, porque de manera inversa, los dioses en los mitos se caracterizan de manera semejante a los humanos, igual que sus relaciones y acciones; entre ellos se transmiten algo de su sustancia. De igual modo, la explicación de los dioses y las leyes cósmicas son producto de la necesidad de comprender la interacción del hombre con ellos.

Esta cosmovisión se construye desde un complejo sistémico de *actos mentales* por los que los grupos en el momento histórico previo a la conquista, a la evangelización y a la colonización aprehendieron *holísticamente* su ser y su entorno para interactuar.

Los actos mentales son aquellos que permiten al ser humano relacionarse con el medio, en el nivel cognoscitivo se incluyen la percepción, el razonamiento, las creencias y el recuerdo –la memoria–, no obstante, en distinta medida se recubren de aquellos de otros niveles –recreativo o experiencial, por llamarlos de alguna manera– imágenes, emociones e intenciones; es decir, no hay pureza o un solo nivel de dichos actos. Acontecen al mismo tiempo distintos procesos de conocimiento, por eso es llamado *complejo holístico*: cualquier pensamiento se conecta con alguna emoción, algún recuerdo o alguna idea preconcebida. “El complejo holístico es un hecho histórico. Debe ser contemplado como un proceso en constante transformación, nunca como un producto acabado” (López, 2012, p. 5). Algunos componentes del complejo son de duración prolongada, otros caducan más fácilmente, y otros son más bien fugaces. Los actos mentales se producen en el individuo, pero este se desenvuelve en un medio social y cultural, se incluyen preconcepciones científicas, espirituales, estéticas y éticas.

Por lo ya expuesto, se entiende aquí que el término *inclusión* se sitúa en el marco de la lógica y la epistemología, a pesar de sus posibilidades en los estudios sociales. Ante el predominio de la lógica aristotélica y el pensamiento europeo científicista se menciona como contrateoría a la lógica del tercero incluido. La ciencia después de Bohr, Schrödinger, entre otros, no es ya lineal sino multidimensional y no se rige más por la

predeterminación, sino por el caos y el desorden; las pretensiones de universalización no tienen lugar en un mundo en el que la diversidad cultural es la premisa sobre la que se ha de construir el mañana.

2. DIVERSIDAD CULTURAL Y EPISTÉMICA EN LAS UNIVERSIDADES

A la conquista española militar de América Latina le siguió una intelectual (Guerra, 2023). Se impuso la mirada científica-experimental ante el mito y el conocimiento desarrollado en las civilizaciones prehispánicas: la cosmovisión politeísta quedó desplazada por la monoteísta, las lenguas indígenas por las modernas, la sabiduría ancestral por la verdad sistemática: el pensamiento prehispánico por el europeo. Lo anterior tiene de fondo la conquista cultural⁴ que se revela en todas sus expresiones: arquitectura, artes, lengua, religión y literatura (Escobar, 2012).

Desde las primeras universidades en Colombia, Argentina y Venezuela, también se impartió una educación con métodos, técnicas e ideales traídos del Viejo Continente. Tenían como modelo las universidades de Bolonia y Salamanca. Destaca, sobre todo, la dependencia que había con la religión; las autoridades eclesiales eran las que autorizaban la apertura de las universidades y los sacerdotes ocupaban el frente de las aulas, desde ahí preservaban las creencias y configuraban al individuo y las sociedades. Como hasta ahora, la educación encerraba programas, políticas y procesos de

⁴En el periodo de la conquista y la colonia la clase sacerdotal avanzó en conocimientos, pero no se divulgaban, se usaban más bien para controlar a los grupos sociales (Chavero, 1980).

enseñanza-aprendizaje; pero también comprendía una preconcepción del conocimiento, así como una idea de ciudadano y de nación.

Los inicios de las universidades latinoamericanas lo aclaran más. La Universidad Santo Tomás en Colombia, fundada en 1580; la universidad de Santo Tomás en Chile en 1622, y la Real y Pontificia Universidad de Caracas en Venezuela, que data de 1721, reprodujeron la educación superior europea. En ellas se impartía, en algunos casos, teología y arte, en otros se preparaba a los estudiantes a ocupar cargos religiosos y, en otros, las autoridades eclesiales tenían también a su cargo la formación de los alumnos (Guerra, 2023).

En México, durante la colonia y aún hasta el siglo XIX el catolicismo dominaba las artes: “La sociedad mexicana era extremadamente religiosa y la mejor manera de introducir la apreciación hacia las bellas artes era a través de temas bíblicos” (Escobar, 2012, pp. 58 y 60).

Dado que la visión religiosa se institucionalizó, la cosmovisión de los pueblos originarios se encubrió, las composiciones e interpretaciones de las distintas manifestaciones artísticas se produjeron ya desde un mundo occidentalizado (Pauta *et al.*, 2023).

En la época actual, el conocimiento a alcanzar para todas las áreas del saber y el método implementado es el científico⁵; las artes o la literatura son pretexto para la investigación de ese corte, toda cosa o hecho puede ser objeto para generar ciencia. El lugar que ocupa esta en Occidente es imponente en los países latinoamericanos, lo paradójico es que en estos pervive más que los saberes de las culturas indígenas.

⁵ Por ejemplo, el pensamiento prehispánico se quiere elevar a filosofía; a su vez, se ha querido definir a la filosofía como ciencia.

Ahora bien, el modelo clásico europeo, con sustento en el pensamiento griego, separó la totalidad en disciplinas, los aportes de cada una de estas son partes; no obstante, las artes y la literatura se sitúan fuera de ellas, son en todo caso, el fondo de las mismas. Pero la distinción entre lo que *es* y *no es* ciencia es necesaria; es preciso porque el mundo así lo exige: la ciencia tiene límites, entonces hay lugar para otros saberes. Más bien se plantea un problema cuando las humanidades o las artes quieren alcanzar estatus científico o cuando se quiere monopolizar el conocimiento:

La lógica binaria clásica confiere sus letras de nobleza a una disciplina científica o no-científica. Gracias a sus normas de verdad, una disciplina puede pretender agotar por completo el campo que le es propio. Si esta disciplina se considera como fundamental, como la piedra de toque de todas las demás disciplinas, el campo se amplía de manera implícita hacia todo el conocimiento humano. En la visión clásica del mundo, la articulación de las disciplinas se consideraba como piramidal, la base de la pirámide [estaba] representada por la física. (Nicolescu, 1998, p. 31)

Se puede ir más lejos, no hay una sola ciencia o un solo arte, sus concepciones además son diversas, y responden a una cultura y un tiempo. En la época prehispanica el arte era una especie de conexión entre lo vivo y lo muerto, lo divino y la naturaleza, no consistía en una mera representación, sino en una especie de comunicación entre los distintos entes, así, se salvaguardaba la cultura de los pueblos (Pauta *et al.*, 2023). Los saberes ancestrales conjugaban el mito, la religión, la ciencia (astronomía, matemática, entre otras).

Se mencionó que la educación guarda en sí una idea sobre qué es el conocimiento y cómo se conoce, y que también comprende un modelo de nación o tipo de sociedad a la que aspira construir el Estado. En la historia de las universidades latinoamericanas se muestra en un primer momento una tendencia a copiar modelos franceses e italianos; sin embargo, hay un segundo momento, el de la descolonización del pensamiento europeo; en este hay instituciones y planes que vuelven a sus raíces culturales, en ellas se encuentra el planteamiento de otra educación, otra universidad y otra investigación.

El movimiento argentino de la Universidad Nacional de Córdoba en 1918 –fundada en 1610 como Colegio Máximo– motivó la lucha por una educación laica y una universidad autónoma en toda Latinoamérica. Actualmente, la autonomía que se exige no es solo para administrar sus recursos, sino que se relaciona con el conocimiento de la persona, es decir, el estudiante es quien ocupa el lugar central –no el profesor– para desarrollar sus competencias y gestionar su aprendizaje. En México este giro se incluye en la Ley General de Educación Superior, publicada en 2021 (artículo 8, parágrafo IX). La universidad actual está cambiando su enfoque, “otro aspecto reclamado en el presente es la inclusión de diversos modelos de conocimiento, de vida, principalmente los provenientes de pueblos originarios y afrodescendientes” (Guerra, 2023, p. 9).

En Argentina la Ley Federal de Educación de 1993 adopta la educación intercultural bilingüe, con lo que también reconoce a la población indígena, entonces incorporar distintas epistemologías implica incluir otras culturas, saberes y modos de vida.

En ese mismo país, en el Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (C.I.F.M.A.): “Los alumnos cursan primero una rama común en la cual se les enseña a analizar las circunstancias propias de su cultura, para de ahí poder examinar las nuevas necesidades que se deben atender en el ámbito docente” (Guerra, 2023, p. 9). En el programa se incluyen las lenguas de los pueblos originarios, su arte e historia (C.I.F.M.A., s/a). Esto último aplica para el plan: Profesorado Intercultural; pero en cuanto a capacitación, con el plan Técnicas Audiovisuales en la Escuela Intercultural se aspira a que cada participante tenga una propuesta artística de *inclusión cultural* a partir de imágenes: se forma con y se producen imágenes (C.I.F.M.A., s/a).

Por otro lado, el Centro de Estudios Socioculturales (CESC) en la Universidad Católica de Temuco, Chile, contempla también una pedagogía intercultural, cuenta con una línea de investigación dedicada a estudiar los juegos de los niños wichís para incorporarlos en la educación formal en el área de la Matemática.

En Colombia, la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de Cauca tiene un plan de estudios para que los estudiantes hagan su trabajo de investigación considerando la realidad a la que se enfrentan (Rojas, 2005 en Guerra, 2023, p. 13).

También se propone algo parecido desde la Universidad Indígena de Venezuela, ya que establece que sean las comunidades las que decidan el lugar de investigación para los estudiantes, *la universidad complementa esa formación* con los conocimientos teóricos, es decir, “Esta institución pretende potenciar el conocimiento ancestral, por lo cual, la educación a desarrollar es la indígena, es decir, una enseñanza basada en los

saberes, no en la aculturación” (Emilio, 2008 en Guerra, 2023, p. 15).

Con esto se intenta mostrar que el modelo occidental predominante para el conocimiento, investigación o de generación de nuevos saberes no es el único. No solamente existen distintas perspectivas y disciplinas, la forma de pensar la realidad heredada por los griegos, en especial por Aristóteles, es una entre otras. La ciencia es un modo más de conocer:

Parecería que en el siglo XX hemos alcanzado el horizonte: ya no hay continentes sin descubrir, tierras vírgenes que explorar, civilizaciones por conocer; el Himalaya ha sido escalado [...] los submarinos atómicos y los rompehielos polares navegan día y noche impulsados por misiles de explosiones nucleares [...] el cosmos es una provincia remota, misteriosa, inaccesible pero atravesada por visitas fugaces [...] en este tiempo del conocimiento total, ciento cincuenta años después de que Hegel pudo decir: “Es más lo que se sabe que lo que se ignora”, es hora de que regresen los mitos. (Cabrera, 1987, p. 21)

La multiculturalidad es una realidad que se filtra en los distintos ámbitos sociales; la convivencia de distintas lenguas, creencias, artes, rituales y saberes se marca cada vez más por factores económicos, tecnológicos, de desarrollo personal y calidad de vida. Por ello, la interculturalidad trae consigo principios de justicia social, igualdad y promoción de las capacidades individuales. El turismo, la migración, los intercambios académicos y el comercio son hechos que la mantienen activa tanto a nivel global como regional. No obstante, en muchos casos, también se conciben retos e interro-

gantes que resolver; en este sentido, la interculturalidad sigue representando una especie de proyecto para la humanidad; se requieren políticas e instituciones que salvaguarden la integridad de cada identidad en un ambiente heterogéneo.

Saber convivir con lo distinto requiere más que buena voluntad; es una de las ideas que Prieto *et al.* (2020) muestran al trabajar una propuesta pedagógica para un jardín de niños de Colombia, con población de gran diversidad étnica, política y económica –aquí el conflicto armado interno es un factor que influye de manera determinante. En lo anterior destacan la idea de inclusión y la vinculan de manera estrecha con la de justicia social.

El mundo actual vive la caída de la globalización y de los modelos hegemónicos, por eso es importante considerar las particularidades de los hechos de manera compleja. El individuo se enfrenta a cubrir sus necesidades, desde las afectivas y alimentarias hasta las de propiedad, en el ámbito en que se desenvuelve, pero es necesario que en este se creen las condiciones con las que pueda resolverlas y, aún más, encuentre en la medida posible su realización o plenitud. Por ello se menciona el enfoque de Nussbaum (2012) sobre las capacidades humanas:

[Este] puede definirse provisionalmente como una aproximación particular a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica. En él se sostiene que la pregunta clave que cabe hacerse cuando se comparan sociedades y se evalúan conforme a su dignidad o a su justicia básica es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? (p. 38)

En otro sentido, la inclusión se refiere a comprender aquella diversidad de capacidades y oportunidades de las que puede gozar un individuo. La propuesta tiene de fondo la idea de libertad; la finalidad es que la persona se defina por sí conforme a su voluntad e interés, pero con las oportunidades que su sociedad e instituciones le brindan.

Las capacidades: “No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinatoria entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p. 40). Quiere decir que no basta con que la persona sea capaz de hacer o ser algo específico si las instituciones lo obstaculizan o no crean las circunstancias que posibiliten su despliegue. Por otro lado, la dignidad y el respeto son valores inherentes a esas capacidades, de ahí la importancia de propiciar ambientes para que las desarrollen. Las diez capacidades que menciona la autora son un mínimo para resguardar la dignidad de la persona y que, a su vez, tenga una vida digna: *vida; salud física; integridad física; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; juego y control sobre el propio entorno* (2012, pp. 53-54).

A pesar de lo anterior, los sistemas se configuran con base en una idea general de sujeto, a cada uno le corresponde adaptarse a ese marco, hay una concepción y predisposición hacia la que deben tender. Aun cuando se consideren los cambios sociales, generacionales o tecnológicos, y se agregue el término *actual a mundo, contexto o realidad* sigue dominando una intención: que el sujeto responda a las exigencias planteadas, se espera algo de él. La contrateoría de Nussbaum con-

siste en un giro en esa correspondencia o, mejor dicho, en un doble giro: la libertad del individuo es esencial para crear su actualidad, pero es igual de esencial que el Estado le dé la posibilidad de elegir y ser. Aplicado a la universidad y la formación que ofrece se puede afirmar que debe optar por un enfoque inclusivo tanto de culturas como de procesos cognitivos, capacidades o incapacidades de la persona, ya que desde ese lugar se contribuye a posibilitar o dificultar un proyecto de vida.

3. REFLEXIONES FINALES

En el mundo actual la economía, la paz y el ecosistema se vuelven aspectos cada vez más críticos y complejos de tratar, a nivel global traen consigo algunos desafíos vislumbrados en el 2015 y plasmados en la *Agenda 2030*. Las estructuras sociales también son frágiles ya que están fragmentadas y no hay confianza en las instituciones para garantizar su cohesión. Por otro lado, los desarrollos tecnológico-digitales transforman los modos de vida; impactan en la comunicación, la educación, el trabajo y el ocio. Hay crisis en todos los ámbitos, de ellos se derivan o profundizan problemas existenciales, de libertad, desigualdad y justicia social.

El mundo se está reconfigurando, se cuestiona el lenguaje, el arte, la religión y los valores morales. Dentro de esos ámbitos hay grupos que en el pasado se han excluido y hoy buscan su inclusión y reconocimiento. Con la mirada hacia el futuro de la humanidad es preciso preguntarse, entre otras cosas, *qué sociedades se imaginan*. En lo que respecta a las universidades las administraciones, las políticas, los planes y los docentes forman un complejo para cumplir dichas expectativas, todo ello construye ese futuro. No obstante, hay

contrastes en cómo se imparte la educación, en calidad, recursos y oportunidades, la propuesta no es homogeneizarla, sino que responda a la diversidad cultural y epistémica. Es importante replantear las estrategias tradicionales para mirar al mañana y concebir nuevos objetivos.

Para el futuro de la educación la dignidad e igualdad no son un propósito a realizar, deben ser ya una realidad de la que se parta, esto quiere decir que el reconocimiento de la persona y la riqueza cultural de los grupos es esencial en el ahora: son cuestiones impostergables.

El conocimiento consiste en la información, las habilidades y los valores que el individuo va adquiriendo y con los que se va formando, se puede resumir en las formas con las que les da sentido a sus experiencias. Por otro lado, el aprendizaje es el proceso por el cual se conoce, pero también es un fin por sí; hay un esfuerzo individual y también colectivo; es producto de la propia persona y la responsabilidad de los educadores es esencial.

La diversidad de miradas sobre un tema puede enriquecer el mismo diálogo y aportar distintas perspectivas y aristas, por otro lado, la ciencia y la cultura no pueden separarse, una crece dentro de la otra y viceversa, el avance de una representa avances para la otra.

El debate actual sobre temas cotidianos lo controlan los medios de comunicación y las plataformas digitales y virtuales; estas quedan abiertas para comentar o participar de alguna manera en la cuestión que se trata, pero se puede preguntar en qué sostienen los usuarios sus posturas y de qué modo exponen las ideas. Por eso, en medio de generaciones marcadas por las aplicaciones tecnológicas que facilitan y sustituyen el

trabajo intelectual y físico del ser humano, las universidades con sus institutos, cuerpos académicos, centros de investigación y las actividades que realizan adquieren el compromiso de desarrollar habilidades para la argumentación, la crítica, el análisis, la reflexión y la complejización sobre aquello que se estudia. Desde ahí se puede motivar la discusión política y económica o la participación democrática. No obstante, su mayor logro es la generación del conocimiento y, se agrega, no disciplinario.

Para la formación de la persona se ha concebido una educación inclusiva en términos culturales, pero aquí se propone que también lo sea en términos epistemológicos. No obstante, se reconoce que el mayor problema a enfrentar es la pereza de pensamiento, la falta de crítica y reflexión, los prejuicios, las consideraciones caducas o la misma carencia de capacidades de identificar falacias argumentativas.

Reflexionar lo anterior insta, a su vez, a descubrir diversos modos de estudio, encamina a una visión amplia del objeto; de ahí que surja el diálogo entre y más allá de las disciplinas para aplicarse a distintas dimensiones: la investigación no disciplinaria no se opone a la disciplinaria, la complementa; esto exige la apertura de la universidad.

REFERENCIAS

- Anes, J. *et al.* (1994). *Carta de la transdisciplinariedad*. CIRET. <https://ciret-transdisciplinarity.org/chart.php#es>
- Cabrera, G. (1987). *Arcadia todas las noches*. Editorial Oveja Negra.

- Chavero, A. (1980). La ciencia en México antes de la conquista española. *Revista Mexicana de Sociología*. <https://doi.org/10.2307/3540000>
- Escobar, C. (2012). *Pintando la nueva nación*. Fondo Editorial del Estado de México.
- Goonatilake, S., y Nicolescu, B. (1986). *Declaración de Venecia*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000068502_spa
- Guerra, M. (2023). Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva. *D'Perspectivas Siglo XXI*, 10(19), pp. 6-18. <https://doi.org/10.53436/48BX26wT>
- Instituto de Nivel Terciario Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. <https://cifma-cha.inf.d.edu.ar/sitio/capacitacion/>
- Llamazares, A. M. (2012). Epistemología holística: una herramienta para ampliar la conciencia. *Kaleidoscopio*, 9(18), pp. 43-58. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/21108>
- López, A. (2012). Cosmovisión y pensamiento indígena. *Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo*. UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales, pp. 1-15. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/495trabajo.pdf
- Nicolescu, B. (1986). Ciencia y tradición: una convergencia final. *El correo*, No. 11, Año XXXIX. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000070788_spa
- Nicolescu, B. (1996). *Manifiesto de la transdisciplinariedad*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin. A. C.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

- Pauta-Ortiz, D., Mansutti-Rodríguez, A., y Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la educación superior ecuatoriana. *Sophia*, 34, pp. 87-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Prieto, W. A., Gómez, N., Acero, M., y Castro Nemocon, A. M. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho. *Sinergias Educativas*. 5(2), pp. 287-304. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/138>
- Secretaría de Gobernación. (20 de abril de 2021). Ley General de Educación Superior. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- UNESCO. (2021). *Caminos hacia el 2050 y más allá. Resultados de una consulta pública sobre los futuros de la educación superior* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379984>
- UNESCO. (2020). *Visión y marco de los futuros de la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

CAPÍTULO IV

LOS ROLES DEL ESTUDIANTE Y DEL DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DE MEDIADOS DE ESTE SIGLO

Alfredo Gordillo González

DOI: <https://doi.org/10.53436/82sd49CT>

PRESENTACIÓN

Es indispensable pensar sobre establecer la forma de educar en las universidades para los próximos años en países de Latinoamérica y de manera específica en México. A partir de inicios de este siglo la UNESCO, en conjunto con varios países proyecta las características de cómo debe transformarse la educación al tomar en cuenta los cambios que se buscan en la sociedad, donde se visualiza disminuir la discriminación, la exclusión y el totalitarismo. Es tarea de todos perseguir que la universidad sea el conducto para dirigir el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento y así alcanzar la sostenibilidad y el bienestar humano a través del biocentrismo y dejar atrás el antropocentrismo e involucrar como un objeto imprescindible a la naturaleza en el entorno de vida de las personas.

Varios países de Latinoamérica actualmente trabajan de manera precisa en este tipo de cambios, los cuales permean hacia las demás naciones de este continente, de tal forma que exista un impacto positivo en las nuevas y siguientes generaciones para que se conduzcan por el camino del humanismo y del pluralismo.

Por lo anterior, es necesario ubicar esquemas en los programas universitarios que reflejen conciencia y determinen el futuro de las sociedades mediante estrate-

gias congruentes con una serie de cambios que sienten las bases de estructuras sólidas y propicien temas en los currículos de las distintas áreas y disciplinas apoyados por el Estado, para que se convierta en una realidad y se lleve a buen puerto en esta primera mitad de siglo una transformación de los individuos y de las sociedades en busca de un mundo mejor.

Este documento se divide en tres partes; la primera permite evidenciar el estado social del derecho, eje fundamental para fomentar la inclusión en los sectores educativos, si bien, parte del nivel básico, la formación universitaria será quien marque el rumbo para conseguir las capacidades en las personas (Nussbaum, 2016), para considerar la justicia social y el bienestar que permitan vivir en armonía en la sociedad.

En la segunda parte, se habla de la convivencia intercultural y la integración del arte en la educación mediante el papel de los estudiantes y maestros, ejes fundamentales para adquirir igualdad y eliminar la exclusión de sectores indígenas, personas con discapacidad, y sociedades con distintos niveles socioeconómicos; por lo tanto, con estas consideraciones son fundamentales los roles de la familia y la escuela al privilegiar el bien común mundial.

En una tercera parte se presenta la interacción entre profesores y alumnos dentro del aula, se analizan las formas de comunicarse y dialogar en diversos entornos creados por las diversas culturas, sociedades, países, religiones y niveles económicos, frente a las distintas necesidades creadas en cada ambiente.

Al final del documento, se presenta una reflexión acerca de los diferentes aspectos y dificultades para el logro y alcance de la evolución en la universidad, junto

a los cambios en la forma de educar en este siglo en los países de América Latina.

1. LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL CONTEXTO DEL ESTADO SOCIAL DEL DERECHO, PARA ALCANZAR LAS CAPACIDADES EN LA SOCIEDAD

El punto de partida para pensar en la visión de la educación a largo plazo es la primera reunión de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, instituida por la UNESCO, en enero del 2020. Se proyecta hacia el 2050, con perspectiva de visualizar tres aspectos de relevancia: el conocimiento, el aprendizaje y la educación.

Se busca replantear las formas cómo actualmente estos tres aspectos influyen en el tema de la enseñanza y el bienestar humano. No se deben perder de vista los cambios éticos, sociales, políticos y tecnológicos, los cuales se dan de manera vertiginosa con la aplicación de inteligencia artificial, biotecnología y comunicación digital, estos reforman de manera sustancial la vida cotidiana de las personas en su manera de trabajar y comunicarse, tanto en el ámbito profesional como en el personal.

Es imprescindible buscar una vida digna y la prosperidad humana, se deben cuidar y dar buen cauce a los cambios tecnológicos acelerados y a su vez tener en cuenta la evolución en las sociedades en cualquier parte del mundo; ya que no se pueden detener estos procesos propios de la evolución humana.

Existe controversia acerca de determinar si las transformaciones radicales en los sistemas de aprendizaje son el detonante de un conocimiento equitativo y

democrático, pues se parte del supuesto de que la educación logra cambios trascendentales en las sociedades y sus culturas, y es considerada como bien común mundial (UNESCO, 2020).

Los principios democráticos del compromiso de la UNESCO, basados en un enfoque humanista del desarrollo, la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo tienen como fines la libertad, la justicia, la paz y la armonía.

El desarrollo humano es promovido en este organismo basado en el pluralismo, sin perder de vista preocuparse y ocuparse por la sostenibilidad, lo cual repercute directamente en la calidad de vida de las personas. Además, es importante considerar no comprometer a las generaciones futuras y a los ecosistemas que sustentan a las sociedades y al planeta.

Se menciona en la declaración de la UNESCO (2020), la finalidad de la educación en términos morales y éticos: “mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de la persona humana en relación con los demás y con la naturaleza” (p. 3).

El aprendizaje forma parte fundamental del desarrollo de las personas y las sociedades, debido a que los conocimientos adquiridos propician una transformación en el desarrollo afectivo y cognitivo a través del tiempo, pues se elige cómo utilizarlos, para qué, dónde y cuándo.

El quehacer de la Comisión Internacional se centra en aprovechar y democratizar el futuro, a través de la colaboración mediante reuniones a escala mundial y así provocar los múltiples escenarios posibles y deseables para la humanidad.

Son fundamentales los temas de equidad e inclusión, el empoderamiento de los niños y los jóvenes, la

justicia intergeneracional, todo esto basado en un estado de derecho en derechos humanos, por lo tanto, en la declaración se toman en consideración cuatro esferas básicas:

1. Sostenibilidad humana y del planeta.
2. Producción de conocimientos, acceso y gobernanza.
3. Ciudadanía y participación.
4. Trabajo y seguridad económica.

De manera transversal, se debe incluir en cada una de ellas: la igualdad de género, el patrimonio cultural y la tecnología.

Es coherente con la postura anterior el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum con base en una educación que desarrolle en los estudiantes un pensamiento crítico, creativo, reflexivo y estratégico, se toma como punto de partida una perspectiva según lo que contempla la teoría de la justicia social y el bienestar. Mencionar las capacidades, de acuerdo con el planteamiento de Nussbaum, es asumir el término en un sentido humano, respecto a la calidad de vida y al entorno social, “capacidades” significa qué son capaces de hacer y ser las personas y con qué oportunidades cuentan para lograr dichas capacidades (Nussbaum, 2015).

Hoy en día la educación mundial y los sistemas universitarios dirigen sus esfuerzos hacia el lucro nacional e internacional basados en el consumismo, deseo de optimizar y hacer eficiente todo proceso o intercambio comercial, de tal forma que los estudiantes no desarrollan habilidades en su vida profesional que puedan ser vitales para mantener las democracias. Esto se evidencia al notar que, desde la formación básica hasta la

universitaria, se dejan a un lado a las humanidades y a las artes; las autoridades educativas quienes determinan las directrices de la educación superior en un país, las segregan y olvidan. Por consiguiente, se producen generaciones de egresados con perfiles más de máquinas que de personas que puedan criticar, pensar y reflexionar por sí mismos y ser más sensibles para entender a las personas en sus sufrimientos o logros (Nussbaum, 2016, p. 14).

Por lo tanto, este sistema ha sustituido la justicia social entendida como el derecho de tener acceso libre al agua, a comer y a la educación, hacia una calidad de vida con libertad y de conocer las variadas formas de vida y de democracia.

Según Nussbaum (2016) se ha llegado a considerar un acto de ingenuidad abordar temas axiológicos, la moral y la ética. Todo esto repercute en la conducta humana que deja atrás la responsabilidad de construir una sociedad que busque la calidad de vida de las personas, no ser parte del consumismo y luchar por la igualdad civil social, política y de libertad para el bienestar, principalmente de la mayoría y no de ciertos sectores o estratos sociales.

Tal como se define: “Una educación que podrá ser definida como crítica, reflexiva, socrática, participativa, pluralista e intercultural” (Guichot, 2015, p. 49).

El compromiso recae en crear ambientes y sistemas educativos pertinentes para llegar a formar sociedades con este tipo de perfil. En un enfoque complementario de las capacidades, Boni *et al.* (2010) señala estas capacidades en los estudiantes en cuanto a su libertad y el valor que le dan a lo que tienen que hacer y lo que quieren ser, al adquirir un pensamiento crítico generado a través de la investigación de la lectura de

textos, y con esto pueden alcanzar confianza en su persona y opiniones, hasta llegar a un punto donde pueden cambiar o inclusive defender sus posturas con los conocimientos conseguidos y seguros de sí mismos y de sus conjeturas.

Los docentes juegan un papel muy importante en las pedagogías utilizadas, basadas en el compromiso con los estudiantes y al compartir sus conocimientos con el fin de darles una identidad segura, responsable y crítica con base en el rigor de las investigaciones trabajadas o compartidas (Boni *et al.*, 2010, p. 8).

Al retomar el mencionado enfoque de Nussbaum de las capacidades, es imprescindible mencionarlas: 1. Vida, 2. Salud física, 3. Integridad física, 4. Sentidos, imaginación y pensamiento, 5. Emociones, 6. Razón práctica, 7. Afiliación, 8. Otras especies, 9. Juego, 10. Control sobre el propio entorno. Estas son consideradas según la autora requisitos mínimos básicos para una existencia digna y forman parte de una teoría mínima de la justicia social (Nussbaum, 2016, p. 52). Se entiende el significado de capacidad como la oportunidad de seleccionar o la libertad de elección de vida de las personas.

Nussbaum y Ruiz destacan, respecto a la educación, que se debe recuperar el humanismo en el que sean elementos imprescindibles la vida digna y la plenitud en el desarrollo de los estudiantes, ambos deben ser puntos centrales de las políticas pedagógicas en la actualidad. Nussbaum sostiene que el Estado es el actor principal en el sentido de ofrecer un entorno donde se combinan las capacidades básicas con las habilidades personales para el respeto a de la dignidad humana (Di Marco, 2020).

En un antecedente, al final del siglo pasado, en el escrito de “Totalitarismo y educación” (Rodríguez, 2017), evidencia la crisis en la que estaban las pedagogías en lo que en esa época nombraban como la escuela moderna, donde países de América Latina, a través de las influencias de los grupos de católicos, llevaban la educación universitaria hacia un totalitarismo.

En el mencionado artículo se analiza la postura de Caponnetto, donde exponía que las personas y las familias se sometían al Estado y esto los privaba de libertad de aprendizaje y pensamiento. Consideraba que aquellos que defendían la formación laica y la democracia, en los sistemas de los países de esa época y lo que se llamaba en ese momento pedagogías modernas, eran vistos como los principales enemigos del sistema educativo. Esta crisis se reflejaba en la vigencia de la educación y la identidad escolar, propiciada por lo que en esos años denotaban la democracia, las pedagogías modernas o nuevas pedagogías, que restaban poder o imagen al maestro en su jerarquía de autoridad en el aula.

Freire refería que la intervención de la policía o los militares sobre las personas que trabajaban en las universidades públicas, reflejaba el clima político que se vivía en la sociedad y en el sistema educativo centrado en el Estado.

Hoy día ya es aspiración la libertad en las pedagogías e interviene un ingrediente muy peculiar llamado *inclusión*, se reclama enseñanza con justicia social para la primera mitad de este siglo. La educación es la formación del individuo y es vista como una institución social, donde intervienen aspectos sociales, también políticos y sociológicos con criterios inclusivos.

Prieto *et al.* (2020) dan un enfoque acerca de las capacidades desde una dimensión ética y filosófica; cuando se habla de justicia social para una educación inclusiva con miras al año 2050, se hace referencia al Estado Social de Derecho donde ahora intervienen distintos actores: los indígenas, personas afrodescendientes, población campesina, urbana e inmigrantes, al representar una diversidad social, cultural, económica y política. Los mismos autores toman la adquisición del conocimiento inclusivo como hipótesis, con el fin de buscar eliminar la discriminación de los estos sectores de la población, para un acceso a una formación libre e incluyente.

Por otro lado, Tiramonti (2021), en la entrevista que realiza a José Joaquín Bruner y a Marcela Mollis respecto de los futuros de la educación en América Latina, muestra la diversidad de las naciones con sus poblaciones, valores y creencias, que van desde estructuras económicas fuertes, asociadas con otros países, hasta los asentamientos informales de poblaciones con extrema pobreza, esto pone al descubierto una desigualdad de oportunidades muy marcada. Por lo tanto, se vislumbra que para disminuir esas brechas de: acceso a la educación de varios sectores sociales, actores económicos, virtualidad a través de las plataformas tecnológicas y acceso a internet, el estado jugaría un papel muy importante para hacer llegar los servicios necesarios a aquellos sectores aislados y desprovistos de servicios.

Mollis menciona algo relevante:

Si toma como eje de análisis la educación superior comparada, para su comprensión y anticipación hacia diversos y heterogéneos futuros, se requiere tener en cuenta la tradición geopolítica que dio origen a cada sistema, su relación con el Estado o los Estados

provinciales, las corporaciones y la Iglesia ya sea tradición europea, norteamericana o latinoamericana (en Tiramonti, 2021).

Aquí se evidencia que, en la actualidad, el rol del Estado en los países latinos de tradición europea está junto a la Iglesia, esta relación aún trasciende en las sociedades, poblaciones y comunidades.

No se debe confundir a las instituciones educativas con instituciones sociales, para que las nuevas generaciones socialicen dentro de su entorno social. Por lo tanto, la escuela tiene y debe tener tres dimensiones: la política, sociológica y pedagógica, y el Estado es quien determina cómo debe funcionar la enseñanza y las instituciones educativas.

Necesita encaminarse con propuestas de diversidad social, política, económica y cultural que consoliden el derecho de las personas a la educación, para hacer a un lado cualquier tipo de discriminación, ya sea a familias campesinas, indígenas, gente proveniente del extranjero (inmigrantes), hasta poblaciones con necesidades especiales, con el propósito de lograr una conciencia y una cultura de inclusión, determinada por una justicia social.

Como ya se ha indicado, en Latinoamérica conviven múltiples visiones de mundo, por ello, en la siguiente sección se aborda el tema.

2. ACTITUD DE LOS ESTUDIANTES Y DOCENTES CENTRADA EN LAS ARTES Y EN LA DIVERSIDAD CULTURAL LATINOAMERICANA

Para reconocer la importancia de las relaciones interculturales se debe entender que la convivencia es un arte, necesario para tratar las demás personas y socie-

dades. Al aprender a convivir se desarrollan ciertas competencias que se instruyen de manera intencional y permanente en una educación humanista que da valor a la diversidad (Ávila, 2022).

Para comprender la interculturalidad, Vargas-Garduño *et al.* (2016) destacan su esencia como valor social y que, a través del diálogo, se produce la interacción entre las personas de diferentes lugares y naciones y esto fomenta la igualdad. Con base en el respeto, la justicia y honestidad, se busca desarrollar la interculturalidad, ya que cada grupo se distingue por la forma de expresarse, con prácticas locales.

Los valores interculturales son establecidos a través del tiempo, aprendidos en la familia y la escuela; ambas influencias son la educación natural constituidas por reglas y patrones de conducta. En términos de inclusión, se deben considerar en los sistemas educativos los contenidos, planes y programas. Una formación adecuada y pertinente que se beneficie de políticas e ideologías permite trabajar pedagogías con grupos hegemónicos y también minoritarios, como los indígenas (Vargas-Garduño *et al.*, 2016).

El respeto, la solidaridad y la tolerancia, fomentan la inclusión y disminuyen la discriminación. Ávila (2022) señala dos núcleos teóricos: el primero es la convivencia intercultural que forma parte del aprendizaje, y el segundo establece las etapas del proceso de interculturalidad.

Referente a la educación, esto se asocia con los cuatro pilares del Informe Delors: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y aprende a vivir juntos.

Este último es parte central para la convivencia entre los distintos pueblos, desde una perspectiva de justicia social y paz, hacia la búsqueda de igualdad de

oportunidades brindada a las prácticas propias de cada nación o sociedad. De la misma manera, se destaca aprender a ser mediante la tolerancia, la creatividad y la diversidad de distintas formas de pensar. Por lo tanto, la interculturalidad es un proceso de respeto e interacción entre grupos sociales con sus prácticas pedagógicas en igualdad de derechos.

Un medio para desarrollar la educación para una convivencia intercultural es la tecnología, (Priegue, 2011). Se invita a reflexionar acerca de la existencia de profesores que no utilizan los medios tecnológicos para comunicarse con otros profesionales, por lo tanto, requieren cambiar su cultura profesional y aprovechar los nuevos espacios que las TIC han creado para aprender usándolos, esto permite la comunicación con otros docentes e instituciones y centros educativos.

Priegue (2011) menciona que los alumnos provenientes de la inmigración constituyen un reto para las diferencias sociales, provocan una mayor sensibilidad social y pedagógica sobre los principios de la interculturalidad:

“Por más que seamos conscientes acerca de que no existe una correspondencia entre educación intercultural e inmigración, son claros los flujos migratorios actuales que dan origen a una mayor preocupación por introducir el enfoque intercultural en los distintos ámbitos de nuestra sociedad” (Priegue, 2011, p. 7).

Existe una subutilización de los recursos e infraestructura invertida en las instituciones educativas por no contar con una política pública intercultural bien definida, por lo tanto, hay una diferencia muy marcada entre las sociedades y las culturas. En las escuelas debe haber un diálogo entre las naciones y las perspectivas socioculturales de las poblaciones, para abrir las posi-

bilidades de acceso y manejo de la información a las nuevas generaciones. (Velasco y Madrazo, 2012).

Para asumir el combate a la desigualdad es vital proveer posibilidades el acceso a la formación básica y a los estudios universitarios, mediante políticas de nivel institucional y nacional que permitan implementar acciones a corto, mediano y largo plazo para dotar de estudios de educación superior a los jóvenes.

Al considerar a las universidades de América Latina, es necesario destacar el rol de la ciencia y la tecnología desde el punto de vista de las humanidades. Un investigador en esta última área en la actualidad se apoya de la tecnología para investigar a través de diferentes medios electrónicos, ya sean sincrónicos o asincrónicos de acuerdo al tema que aborde, y de este modo puede seleccionar diversas investigaciones bibliográficas para evidenciar la problemática, con argumentos científicos que compare o vincule con las ciencias humanas. El aprovechar la tecnología y la ciencia permite dejar menos espacio a la subjetividad, gracias a las numerosas técnicas de procesamiento que automatizan los procesos (Karsenti y Lira, 2011).

Las universidades ahora buscan un cambio en la enseñanza a través de la sinergia entre las ciencias, las tecnologías enfocadas hacia las humanidades, el arte y la cultura, para contrarrestar el problema de la desigualdad y la exclusión, y así tender a una democracia en los conocimientos desde los currículos hasta la forma de trabajo dentro de las aulas. De igual forma es necesario proteger el acceso y la permanencia de los jóvenes universitarios en los programas de educación superior y cambiar las formas excluyentes de una determinada región, por lo tanto, es importante establecer un trabajo colaborativo entre la universidad y las escuelas de edu-

cación media que fomente el aumento de oportunidades para los estudiantes (Didriksson *et al.*, 2020).

Dentro de las humanidades, dos componentes esenciales son el arte y la cultura, tal como lo precisan Didriksson *et al.* (2020). La investigación en artes ha logrado convertirse en área de exploración de análisis comparativos y modelos de investigación alternos, así como cuestionar su implicación con los procesos económicos y sociales. El estudio del arte es fundamental para resistir a los modelos homogeneizantes del conocimiento.

La declaración final de la Conferencia Regional de la Educación Superior (CRES, 2008) menciona: “Es imprescindible acortar las distancias entre los campos científicos, técnicos, humanísticos, sociales y artísticos, al entender la complejidad y multidimensionalidad de los problemas y favorecer la transversalidad de los enfoques, el trabajo interdisciplinario y la integridad de la formación”. (Didriksson *et al.*, 2020, p. 26)

Referente a las relaciones de interculturalidad, al retomar lo que destaca Vargas-Garduño *et al.* (2016) es necesario contemplar los valores principales: justicia, honestidad, diálogo y respeto, los cuales se van a evidenciar mediante las prácticas, los discursos y las formas de trato con las personas, al aceptar a los demás con dignidad y respetar las obligaciones y derechos de todos.

Es importante conocer las diferencias entre el multiculturalismo e interculturalidad. Esta última necesita el reconocimiento de otros estilos de vida y la generación de políticas de igualdad. Por lo tanto, es un camino necesario para la educación, a pesar de los cambios que traen consigo las sociedades, a través del tiempo.

Las cosmovisiones ancestrales tenían sus propios saberes, hoy día son base de muchos de nuestros conocimientos y forma de educar en temas de matemáticas, biología y medicina natural. Algo muy interesante e importante de destacar es que las ciencias occidentales calificaron a los saberes ancestrales de esotéricos, en lugar de ubicarlos en el conocimiento universal de las ciencias: astronomía, economía, navegación, arqueología, arquitectura, etc., fueron ocultadas y hechas a un lado de la educación formal. (Didriksson *et al.*, 2020).

Un ejemplo de esto son las aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la formación superior ecuatoriana. Ecuador se ha distinguido por sus aportaciones en el reconocimiento de la naturaleza de manera oficial en su constitución de 2008, considera que el ser humano es una parte más de esta y hace valer sus derechos para preservarla y restaurarla, y así dejar atrás el enfoque antropocéntrico (Valle, Rodríguez, 2024). Estipula que debe ser respetada por las personas, comunidades y poblaciones de cualquier nacionalidad.

Valle y Rodríguez resaltan dos posturas en contra del antropocentrismo. La primera es el ecocentrismo, la misma otorga valor a los ecosistemas y la segunda es la ética biocéntrica, la cual da importancia y protección a todas las especies, parte de los valores de la naturaleza.

En esta misma línea, Pauta-Ortiz *et al.*, (2023) destacan a Ecuador en la enseñanza de las artes, como parte de la complejidad de la educación en las manifestaciones estéticas y artísticas. Buscan orientar el perfil profesional a través de las pedagogías modernas o contemporáneas para el desarrollo de métodos complejos, dirigidos hacia las reflexiones filosóficas y antropológi-

cas que conduzcan a la formación de perfiles profesionales de docentes en las áreas de artes y humanidades.

Mencionan Pauta-Ortiz *et al.* (2023) que el enfoque transdisciplinar abarca la pedagogía de las humanidades, las artes y las ciencias sociales. En las épocas ancestrales, con las prácticas espirituales y la sabiduría de las personas, daban apertura a la transculturalidad a través de la etnología, disciplina que estudia las culturas de los pueblos y sociedades, para interpretar la cosmovisión del mundo mediante diversas áreas: lo espiritual, afectivo, artístico, creativo, poético, retórico, antropológico y filosófico. Es una actitud incluyente de todas las disciplinas y no busca dominar un área. Se puede agregar la musicología, que es una manifestación de un lenguaje artístico.

Por esta razón tiene importancia fortalecer el arte y la cultura en los sistemas educativos y definir la formación de los educadores en las artes desde una perspectiva filosófica, antropológica y transdisciplinar. Se deben incluir a los elementos naturales como el aire y el agua, y aquellos considerados cósmicos, que históricamente han sido parte del estudio al observar la naturaleza, y de esta forma darle lugar a los sonidos y la música a través, por ejemplo, del diseño de instrumentos musicales. De esta manera las pedagogías de las artes y de las humanidades formarían parte esencial de las escuelas de Bellas Artes en las naciones del mundo. Este es un método posible, a continuación se verán otros.

En la evolución histórica de la enseñanza de las diversidades artísticas y culturales en Ecuador, el ser humano forma parte esencial y es interdependiente de su entorno social y natural. Pauta-Ortiz *et al.* buscan integrar la cosmovisión ancestral del Sumak Kawsay, la cual es una propuesta filosófica, antropológica y educa-

tiva que fortalece la construcción del perfil profesional de los docentes en las artes (2023, p. 92).

Al respecto de las artes, Pérez-Aldeguer (2017) destaca que las mismas siempre han formado parte de la educación y es importante tomarlas en cuenta como una herramienta pedagógica y metodología de una enseñanza holística en la educación superior, pone énfasis en las artes escénicas, la música, la danza y el teatro. Destaca que estas conducen a los estudiantes a aprender a resolver problemas mediante soluciones reales y viables propias de la vida cotidiana, gracias al desarrollo de la razón y las emociones de los alumnos. Menciona que, si bien en las artes no todo es medible o tangible, las personas denotan felicidad al cambiar los estilos de aprendizaje al incluir actividades artísticas con un enfoque pragmático.

En este texto se sugiere trabajar las artes e incursionar en la transdisciplinariedad, la cual constituye una metodología para las principales competencias de la educación en filosofía y ciencia. Las instituciones ecuatorianas tienen el reto de la creación de políticas públicas educativas para aprender a sentir, pensar y actuar en beneficio de los ecosistemas (Collado *et al.*, 2018).

No se trata de trabajar en el aula leyendo manuales sobre literatura, pintura o escultura, sino hablar y escuchar dentro de un marco donde haya lugar para la subjetividad, por esto los estilos de conversación son el tema siguiente.

3. MÉTODOS PARA EL DIÁLOGO UNIVERSITARIO EN EL AULA

Actualmente se habla de un nuevo contrato social donde se resalte la importancia de la universidad en dos

aspectos importantes: la educación para todos, la cual incluye niños, jóvenes o adultos y buscar un futuro sostenible, herramienta social potente que transforma a las personas y a la humanidad. Se dirige hacia un enfoque de las nuevas pedagogías mediante un trabajo colectivo e incluyente, donde se pretende utilizar estrategias de aprendizaje basadas en la resolución de problemas y la investigación; deja atrás los modelos individualistas de competencia, excluyentes.

Para Amar (2023), el trabajo colectivo para el aprendizaje debe tomar el diálogo, indispensable en las dinámicas de clase, es un medio de transformación de la mente y la sociedad. Los resultados de su trabajo se agrupan en nueve núcleos temáticos referentes al diálogo entre dos o más personas en algunos escenarios y con diversas metodologías, con el fin de intercambiar contenidos y reflexiones acerca de temas como la educación, la política y la propia vida.

Uno de los núcleos temáticos expuestos es el diálogo nocturno, el cual de manera peculiar direcciona hacia un intercambio de ideas y argumentos, su nombre indica que es realizado por las noches. Los medios tecnológicos facilitan la comunicación mediante plataformas digitales y a distancia, con la finalidad de despertar y motivar al alumnado a la reflexión y crítica de diferentes tópicos; sirven de preparación para combinar los diálogos en forma presencial con las conversaciones a distancia, siempre basados en el respeto hacia las demás formas de pensar, la libertad de ideas y la democracia.

Al respecto de los medios tecnológicos y digitales, Ramírez *et al.* (2022) proyectan la educación en un nuevo ecosistema con énfasis en la inclusión y la solidaridad, donde se propone integrar la tecnología digital abierta para el fomento de nuevas ideas y vínculos.

Con esto se establecen conexiones entre instituciones y sociedades con personas de cualquier lugar, quienes antes no podían expresarse y con esto se incrementan las posibilidades de formación y se logra un mayor impacto social. Se busca interactuar en escenarios donde estén personas con discapacidad y comunidades que no tienen acceso a la tecnología digital, con la finalidad de contribuir, a través de modalidades a distancia y presenciales, para integrar posibilidades educativas de calidad en un contexto de formación inclusiva.

Según Amar (2023), la educación digital está expuesta al mal uso y al abuso de las redes sociales, los recursos tecnológicos abarcan los foros y diversos chats, sin embargo son un medio imprescindible para compartir la reflexión y el debate en un diálogo donde se pongan en práctica ciertos modelos de aprendizaje y conocimiento social, que desarrollen en las personas el pensamiento crítico, con el entendido de que el diálogo no es hablar por hablar, es establecer experiencias formativas en la manera de enseñar y aprender, despertar el interés de las personas al compartir el conocimiento e intercambio de ideas para reflexionar, sin tratar de convencer o imponer, sino desarrollar pensar, improvisar y exponer a los demás mediante ciertas formas del diálogo.

A priori, el desarrollo del diálogo es un medio para el aprendizaje con pensamiento crítico, estratégico y creativo. Al ubicar a la educación como un bien común, se tiene la tarea de lograrlo dentro y fuera del aula, entre el alumnado y el profesorado, al buscar despertar el afán de los estudiantes.

Es válido utilizar las estrategias de diálogo las cuales pudieran pensarse que no son viables, pueden detonar el interés, la escucha y el habla de las partes

para la exposición del conocimiento, tal es el “diálogo malogrado” y el “diálogo fortuito” (Amar, 2023). El primero enfrenta la apatía y predisposición en la participación, se apoya con la acción de preguntar en el momento adecuado para provocar y esperar respuestas; el segundo es una estrategia innovadora donde se inicia con el silencio para llamar la atención, propicia que alguien detone el inicio del diálogo de manera sorpresiva y de ahí continuar con el tema a tratar.

Respecto a la enseñanza de los valores, aspectos teóricos y prácticos, determina a la educación superior como una actividad compleja donde los actores principales: alumnos y docentes juegan el rol de aprender y enseñar en ambos sentidos. Es un proceso dinámico de naturaleza social, lingüística y comunicativa. La relación de la enseñanza con los valores aparece al definir estrategias pedagógicas para el desarrollo de los estudiantes, en las cuales interviene la moralidad de las personas en toda su expresión, esas se deben ver reflejadas en el currículo de los programas de estudio, para promover competencias que brinden una formación integral al acentuar las actitudes necesarias en la educación (Boroel y Arámburo, 2016).

Los valores se deben visualizar desde una óptica objetiva y subjetiva, la primera se refiere a la vida en sí de cada individuo dentro de su entorno social, la cual va a incidir directamente en su desarrollo, mientras que la parte subjetiva consiste en que la persona valore si su accionar, su forma de ser y de pensar, es la correcta o incorrecta dentro del ámbito social en el cual se desenvuelve (Estrada, 2012).

Los alumnos desde su vida familiar incluyen aspectos religiosos y sociales, ya que tienen una formación en valores recibida antes de iniciar sus estudios de

nivel superior. La personalidad se constituye conforme a las influencias recibidas durante los años de estudio y en toda su vida hasta su muerte (Estrada, 2012).

En este sentido, la educación desde la infancia y la obtenida en nivel superior serán fundamentales para dejar huella en el modo de ser y de relacionarse en la sociedad, la familia y en el ámbito profesional. De ahí la importancia de la enseñanza universitaria en los estudiantes, donde el papel de profesor en el aula debe ser el adecuado para la conformación de la personalidad, debe ser capaz de conocer el medio social del cual provienen los alumnos, su procedencia familiar, sus proyectos de vida, de tal manera que pueda hacer un diagnóstico de su formación en valores y con base en esto marcar la manera de desarrollar sus proyectos de vida. El educando se enfrentará a situaciones donde tendrá que discernir entre el bien actuar o el mal proceder, y enfrentarse a dilemas éticos que la vida personal y profesional traen consigo (Estrada, 2012).

En la realidad se observan conductas indeseables. Al respecto, Bombino (en Estrada, 2012) define un concepto común entre las conductas de las personas en la sociedad llamada la doble moral, enuncia que sus principales características son: el fingimiento, demostrar la moral en palabras y no en hechos, utilizar en sentido figurado, máscaras para no mostrar quiénes son y la simulación e hipocresía.

Los docentes en definitiva constituyen parte fundamental en los estudiantes al ser una influencia directa por su papel de líderes en su crianza, por lo tanto, pueden incidir en ellos para aprender a discernir en la toma de decisiones morales. Es imprescindible que el maestro viva, defienda y pregone con el ejemplo basado en

los valores a partir de una visión axiológica relacionada con la ética.

Solórzano *et al.* (2017, p. 55) destacan: “La ética profesional en la enseñanza de nivel superior se puede determinar en las distintas dimensiones que cruzan a este campo temático a saber: epistémica, técnica, socio-moral y existencial. Con ello se identifica la problemática de la formación universitaria.”

Es necesario que los profesores cuenten con conocimientos psicopedagógicos para educar con valores, y así desarrollar conocimientos, habilidades y competencias de acuerdo al perfil profesional del educando, en función de que las instituciones de educación superior son formadoras de manera integral de la personalidad del estudiante (Solórzano *et al.*, 2017).

Por consiguiente, es esencial que los docentes conozcan el perfil psicopedagógico de los alumnos, tengan en cuenta sus hábitos de estudio, sus habilidades laborales, su disciplina, sus relaciones con los demás compañeros, su carácter y su entorno familiar y social. De ahí se desprende lo mencionado por Estrada (2012) acerca de los métodos educativos para la formación de los valores: la conciencia, la actividad y la valoración encaminan al estudiante a progresar en su análisis, reflexión, participación activa y su estimulación pedagógica, de tal modo que el profesor debe considerarse un desarrollador y facilitador con una actitud empática.

REFLEXIONES FINALES

La educación es el pilar que logra la transformación y el desarrollo en las naciones basado en tres aspectos fundamentales: el conocimiento, el aprendizaje y la manera de educar.

En Latinoamérica, a pesar de haber vivido épocas de un marcado totalitarismo, desatención del medio ambiente, políticas de discriminación y exclusión, hoy día se visualiza una forma de avanzar. Se mira de manera especial a los niños y los adolescentes, quienes son las generaciones del futuro cercano, los gobiernos de América Latina apuestan por ellos al dejar normalizado en sus constituciones la protección de la naturaleza mediante la sostenibilidad, para conseguir el buen vivir a través de capacidades que permitan bienestar general, los requisitos básicos para una vida digna a través de la justicia social.

Considerar la interculturalidad, vista como un elemento base para este desarrollo incrementado por la inmigración de los alumnos, exige pensar las diferencias sociales y sentar las bases para una sensibilidad pedagógica.

Al enfocar estas temáticas pedagógicas, se debe reconocer la labor y la intervención del papel de los estudiantes y docentes en una convivencia intercultural y sus procesos en la transformación hacia la mitad de este siglo, aunado a los cuatro pilares en la educación: el aprender a ser, hacer, conocer y vivir juntos.

Otro aspecto importante a considerar, será el dar mayor peso al arte y la cultura en los sistemas educativos y definir el perfil de los educadores en las artes, desde una perspectiva filosófica, antropológica y transdisciplinar. Reto actual por los avances vertiginosos en la tecnología y la forma de vivir de las sociedades, entonces será responsabilidad del estado social del derecho de cada país, formalizar estos aspectos para desarrollar en las personas el sentido humano e integral de los individuos con valores.

De ahí la importancia de generar formas de aprendizaje plurales a través del buen diálogo, a pesar de las circunstancias sociales o del entorno en el que se encuentren los alumnos y profesores; las nuevas pedagogías deben propiciar el trabajo colaborativo incluyente a través de la investigación. El trabajo colaborativo es visto como pilar en la forma de dialogar dentro y fuera del aula, a través de medios tecnológicos y personalizados de comunicación, se convierten en el medio de transformación de la mente y de la sociedad.

Si bien algunos temas sobre la evolución en la educación en los próximos años de este siglo pudieran parecer utópicos, basta con mirar hacia el pasado y visualizar los cambios pequeños o grandes que se han logrado, esto fortalece la lucha por la justicia social, la igualdad, el bienestar humano, la interculturalidad, la enseñanza con valores, la incorporación de las artes y el cuidado del planeta.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Avila, A. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Revista Conrado*, 18(87), pp. 166-171. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2516>
- Boni, A., Lozano, J., y Walker, M. (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*,

- 13(3), pp. 123-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3307562>
- Boroel, B., y Arámburo, V. (2016). El posicionamiento del docente ante la formación en valores en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), pp. 463-482. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/259>
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Perrotta, D., Del Valle, D., Hernández, A., y Torlucci, S. (2020). La ciencia y la tecnología desde las humanidades: temas emer(conven)gentes. *Integración y conocimiento*, 9(2), pp. 19-33. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2.29471>
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(3), pp. 240-267. <https://doi.org/10.14201/eks.9140>
- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática pluralista. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), pp. 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Karsenti, T., y Lira, L. (2011). Las Tecnologías de Información y de Comunicación (TIC): un componente esencial de la investigación en Ciencias Humanas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(4), pp. 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v11i4.10232>
- Di Marco, M. (2020). El sentido de la educación desde una perspectiva humana: observaciones de Martha Nussbaum y Francisco Ruiz Sánchez. *Revista Electrónica Educare*, 24(1). pp. 1-18. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.15>

- Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, 44, pp. 13-25, Universidad Central. Bogotá, Colombia. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502016000100002
- Pauta-Ortiz, D., Mansutti-Rodríguez, A., y Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia*, 34, pp. 87-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Pérez-Aldeguer, S. (2017). Las artes escénicas como metodología educativa en la educación superior. *Foro de Educación*, 15(22), pp. 1-7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5903798>
- Priegue, D. (2011). La tecnología al servicio de la equidad educativa: un análisis desde y para una pedagogía intercultural. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), pp. 363-378. <http://hdl.handle.net/10481/23169>
- Prieto, W., Gómez, N., Acero, M., y Castro A. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho. *Sinergias educativas*, 5(2), pp. 299-316. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8485882>
- Ramírez, M., McGreal, R., y Obiageli, J. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 9-21. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>

- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Collado, J., Madroñero, M., y Álvarez, F. (2018). Educación transdisciplinar: formando en competencias para el buen vivir. *Ensayo: Avaliação e Políticas Públicas en Educação*, 26(100), pp. 619-644. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601487>
- Solórzano, L., Rivadeneira, J., García, A., y Aray, C. (2017). La ética del docente. Una perspectiva axiológica del proceso de la educación superior en el ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 2(Especial), pp. 51-64. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v2iESPECIAL.1246>
- Rodríguez, L. (2017). Totalitarismo y educación: Freire, UNESCO y Piaget en la mirada del tradicionalismo católico. *Quinto Sol. Revista de Historia*, 21(1), pp. 1-21. <https://www.redalyc.org/journal/231/23150880004/>
- Tiramonti, G. (2021). Imaginando los futuros de la educación superior. Entrevista a José Joaquín Brunner y Marcela Mollis. *Propuesta Educativa*, 1(55), pp. 103-114. <https://www.redalyc.org/journal/4030/403068897008/html/>
- UNESCO. (2020). *Visión y marco de los Futuros de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa
- Vargas-Garduño, M., Ramírez, L., Méndez, A., Vargas, S., y Alethia D. (2016). La “interculturalidad para todos” en escuelas urbanas, una propuesta contra el eurocentrismo de las escuelas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), pp. 1-15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553458105014>

Velasco, J., y Madrazo, M. (2012). La tecnología de la información y telecomunicación en el aula: una aproximación a su uso y percepción en un contexto intercultural. *Cuadernos Interculturales*, 10(18), pp. 113-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55223841006>

CAPÍTULO V

HORIZONTES EDUCATIVOS: DEL DIÁLOGO HACIA LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

Neftali Gamboa Sánchez

DOI: <https://doi.org/10.53436/42TC98ds>

INTRODUCCIÓN

En una época caracterizada por la acelerada transformación tecnológica, la educación enfrenta nuevamente el reto de reconfigurarse para responder a las exigencias del presente y anticiparse a los desafíos presentados por las distintas posibilidades del futuro. Hoy más que nunca la incertidumbre se coloca frente a la humanidad como un escenario real. Durante décadas, los modelos educativos han operado bajo una lógica lineal y estandarizada, midiendo de la misma manera y bajo los mismos criterios el aprendizaje y sin tomar en cuenta los distintos contextos de los participantes del acto educativo.

Lo complejo exige una renovación en la manera de entender y promover el aprendizaje, además imponen la necesidad de salir de los espacios demarcados por los paradigmas imperantes y la urgencia de transitar hacia un enfoque más dialógico y participativo, donde el pensamiento crítico y la co-construcción del conocimiento sean los ejes centrales del proceso formativo. Construir comunidad, entendido como ciudadanía, a partir de las herramientas de la educación se hace cada vez más urgente. La revolución digital y la globalización han modificado las formas y los espacios tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, se vuelve imperativo cuestionar las estructuras legítima-

das que permean en la educación y proponer dinámicas de aprendizaje desde la complejidad.

La educación del futuro o, mejor dicho, los futuros de la educación no pueden limitarse a la transmisión de conocimientos disciplinares o técnicos, deben orientarse a la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con su entorno. A lo largo del siguiente texto, se plantea una reflexión a partir del análisis de los futuros posibles de la educación y que permite vislumbrarla como un elemento en constante cambio. Desde esta perspectiva, se analizará cómo la educación puede convertirse en un espacio de diálogo, reflexión y construcción colectiva, con el fin de potenciar el desarrollo humano y social.

En la primera parte del capítulo la reflexión se centra sobre la atención en la universidad y su rol activo en la educación, para superar su papel mercantilista en aras de la construcción social del conocimiento, pues este no solo ocurre en las aulas, sino también en la interacción con la realidad social. En la segunda, se analiza el diálogo en la educación como herramienta de enseñanza-aprendizaje para la convivencia, entendida como un proceso esencial para la construcción de sociedades democráticas, diversas y equitativas. Por último, la tercera sección introduce el concepto de convivencia. En una época caracterizada por la diversidad, la educación debe fomentar el diálogo como herramienta para la comprensión y la construcción de consensos. Más allá de la simple coexistencia, se enfatiza el logro de una convivencia humana basada en el respeto, la solidaridad y la escucha.

1. DEL PASADO AL FUTURO

El título del documento *Visión y marco de los Futuros de la Educación* muestra la intención del mismo: demarcar los objetivos educativos con miras a los futuros posibles. Es importante entender la gramática de lo que se propone, se enmarcan los futuros posibles. En este sentido, la dimensión temporal de la educación deja de ser lineal, para abrirse paso hacia lo indeterminado. El futuro no posee un único sentido, antes bien se torna multidireccional.

Los futuros de la educación distan de ser idealizados y homogéneos para volverse múltiples y, por tanto, con distintas posibilidades. En medio de esta multiplicidad es difícil no preguntarse por aquellos proyectos frustrados alrededor de la educación. Un ejemplo reciente es el planteado en la Agenda 2030, donde se idealiza la educación bajo 16 objetivos de desarrollo sostenible, entre los cuales destaca el de la calidad en la educación. Es momento de evaluar dicho proyecto a fin de identificar los logros obtenidos y reconocer los errores de visualizar el futuro de manera unilateral. Pensar que la dirección de la educación debería ser unívoca y tener un solo sentido han sido ideas equivocadas. La revolución de la inteligencia artificial y la biotecnología colocan a la humanidad ante senderos nunca transitados. ¿Es quizá el ocaso de la educación tal como la conocemos?, ¿es el fin de todos los proyectos por concebirla de forma unidireccional?

El modelo educativo, económico y social tradicional está en crisis. Es importante reconocer que el progreso sigue siendo un ideal del siglo pasado heredado por el positivismo comtiano donde la visión del tiempo era unidireccional, pues en algún momento la

humanidad debía llegar a algún destino y evidentemente se preocupó por ello, la pregunta clave es ¿avanzar hacia dónde? La respuesta es irrelevante, la intención ha sido seguir avanzando en el tiempo, pero a ¿qué costo? Avanzar como humanidad no significa crecer económica, cultural o científicamente, tal vez es algo mucho más profundo o mucho más simple, tal vez solo se constituye al acrecentar el alma o el espíritu, y retomar la pregunta de los griegos en torno a la educación deseada. Es duro preguntarse sobre el cambio individual, pues no se trata de una pregunta externa, antes bien se trata de un análisis netamente interno ¿qué se quiere ser y lograr como humanidad?

En el año 2021, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO elaboró el informe: *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*, el cual presenta los resultados de una encuesta alrededor del mundo con el objetivo de comprender las esperanzas y preocupaciones en torno a los futuros de la educación superior por parte de la población. El informe pretende identificar y delimitar los objetivos que la educación persigue en función de los futuros posibles. Esta perspectiva demanda el abandonar una visión lineal y adoptar un enfoque multidireccional, complejo y abierto hacia un horizonte de posibilidades. En este contexto, los futuros de la educación se distancian de una concepción idealizada y unificada, para adoptar una naturaleza múltiple y diversa.

Uno de los aspectos a destacar en el informe se centra en la organización del conocimiento, el cual permite pensar cómo el aprendizaje se produce en cualquier momento y lugar. Por esto, la implementa-

ción de metodologías activas integradas a contenidos teóricos, procedimentales y actitudinales se vuelve fundamental. Es un reto incorporar estrategias de enseñanza creativas y significativas, para facilitar el acceso al conocimiento a los estudiantes y potencializar el desarrollo de habilidades para desenvolverse con mayor facilidad y sensibilidad. En el contexto de la enseñanza universitaria, entendida esta última como aquella que se produce en todo tipo de programas de estudio y de cursos a nivel postsecundario (UNESCO, 2021), el desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal se ha convertido en una competencia central en la formación holística-humanista de los estudiantes.

Las instituciones educativas públicas y privadas enfrentan el reto de formar a sus alumnos, no solo como profesionales en sus áreas disciplinares, sino también como ciudadanos críticos y dialogantes a fin de lograr interactuar de manera efectiva en entornos cada vez más complejos y diversos.

Edgar Morin es, sin duda, uno de los pensadores más influyentes de los siglos XX y XXI, su propuesta se traduce en el denominado paradigma del pensamiento complejo, en el que:

para entender la condición humana se debe apreciar al individuo con sus singularidades, pero dependiente también de la sociedad a la que pertenece un entramado general, común a todos los humanos; seres cuyos átomos provienen del universo, tienen necesidades y satisfactores propios de los animales, en su conciencia frecuentemente se encuentran rasgos opuestos, luchan en su interior los motivos que dan la razón contra los impulsos y las fuerzas de las emociones. (Grupo Educativo Siglo 21, p. 15)

Los modelos educativos tradicionales, por su tendencia a estandarizar y mercantilizar el conocimiento, fragmentan y parcelan el saber, perpetúan una visión reduccionista y disciplinaria del conocimiento. De esta manera se evidencian los binomios universidad-empresa y estudiante-cliente. Detrás de cada programa educativo universitario se encuentra la maquinaria burocrática y mercantil de la educación, para formar profesionales especializados en distintas áreas de conocimiento, con la promesa fugaz de consolidar un proyecto de vida mediante un trabajo bien remunerado (Ordine, 2013; Morin, 2017).

Para superar esta limitación, la educación debe pasar por una metamorfosis hacia un proceso liberador, capaz de enfrentar los peligros globales. Debe evitar centrarse en la enseñanza de contenidos lineales, ha de trascender integrando las diversas dimensiones humanas como la razón, la emoción, el diálogo, el *ethos*, la diferencia, etcétera (Morin, 2017).

En el entorno universitario, la formación en conocimientos técnicos y científicos es básica, sin embargo, también lo es una formación ética y ciudadana sólida, al generar un compromiso y una responsabilidad social (Estrada, 2012). Lo anterior conduce a tomar una visión de la educación que no solo busca desarrollar habilidades aisladas, también fomenta un pensamiento multifacético y holístico en las personas y así produce el aprendizaje en todas partes, de distintas formas y en todo momento, con o sin la intención de una educación formal.

Evidentemente, las instituciones educativas se centran en esta última, por su propia naturaleza, sin embargo, con la ayuda de metodologías activas integradas en los procesos educativos de enseñanza, también

la educación informal ha de generar habilidades para enfrentar de manera más efectiva las complejas demandas de los sistemas sociales contemporáneos (Grupo Educativo Siglo 21, s.f.; Morin, 2017). La universidad, entonces, no debe ser vista como una fábrica de títulos, sino como un laboratorio de ideas, un espacio donde el diálogo horizontal permite la crítica y la reflexión por medio de un aprendizaje colaborativo, se trata entonces, de un espacio clave para la co-construcción del conocimiento (Ordine, 2013; Morin, 2017).

Durkheim (2001) señaló a la educación como un hecho social, al ejercer cierta coacción sobre el individuo, es decir, implica cierta violencia y ejercicio de poder que permea sobre su ideología y manera de ser pensar y existir. Desde un punto de vista biopolítico es posible pensarla incluso como un dispositivo de control ejecutado por el poder en turno con “la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos” (Agamben, 2014, p. 257) sobre quien ejerce su coacción.

A pesar de ello, es preciso reconocerla como un hecho social, y por tanto debe incluirse su carácter ideológico orientado a la generación del bien común.

En este momento es conveniente preguntarse qué se entiende por bien común, y retomar su referencia “al bien (estar) de todos los miembros de una comunidad y también al interés público, en contraposición al bien privado e interés particular” (Schultze, 2014). Es innegable el paralelismo de bien común y bien-estar público, contrapuesto a todo aquello que se enarbola con carácter privado, por tanto, la educación al ser social y orientarse al bien-estar público ha de tener este rasgo característico.

Ahora bien, ¿cómo reproducir socialmente el bien-estar público? He aquí el papel de la educación, crear un ideal de hombre con un ser social y político orientado por su propia existencia. Dista mucho de una estructura de control y legitimación del poder político, tal como se reproduce actualmente en las instituciones escolarizadas. Se encuentra, por tanto, más allá de la simple transmisión de un programa de contenidos teóricos, así como de los resultados obtenidos a través de parámetros bastante parcos y generalizables en busca de medir la calidad de la instrumentalización de la educación, al priorizar otros objetos antes que una educación para el ser.

La educación futura ha de entenderse desde distintas perspectivas como la filosófica, la política y social. El punto de convergencia es la teoría de la justicia social y el deber ser del estado social de derecho.

Martha Nussbaum (2010, p. 75) destaca la pedagogía socrática, como un modelo de enseñanza crítico y político, recordando las palabras de Tagore: “nuestra mente no tiene libertad verdadera adquiriendo materiales de conocimiento ni poseyendo las ideas ajenas, sino formando sus propios criterios de juicio y produciendo sus propios pensamientos”.

De esta manera, se reconoce la importancia del desarrollo de habilidades de comunicación interpersonal que posibiliten la co-construcción del conocimiento, derivado de una responsabilidad social compartida, así el diálogo se constituye como la herramienta central para la construcción de un conocimiento horizontal (Morin, 2017).

2. EL DIÁLOGO COMO HERRAMIENTA

El diálogo, entendido como “plática entre dos o más personas que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos” (Real Academia Española, 2024) permite concebirlo como un paso dado por la razón, inmerso en la emoción, mediado por la escucha y conducente a la acción. Remite al flujo de comunicación existente entre al menos dos personas capaces de construir un corpus de ideas, sentidos, significados, vivencias. Puede ser enseñado con la intención de hacer realidad la convivencia interpersonal, es decir, aprender a interactuar con otros en un contexto aceptación de la diversidad, pero sobre todo de la diferencia (Ávila, 2022). Aprender a convivir significa aprender a dialogar con lo diferente y lo ajeno, al mismo tiempo, aprender a dialogar significa con-vivir.

El diálogo en la diferencia no es simplemente un intercambio de ideas entre sujetos reconocidos como iguales, sino una interacción entre singularidades expresadas en su diversidad y que les permite deconstruir y construir un conocimiento colectivo completamente diferente (Freire, 1970).

Coexistir es natural, espontáneo, y en el caso de los seres humanos, por su carácter social, inevitable. Coexistir responde a la naturaleza bio-psico-social, cultural y espiritual de las personas (Morin, 2003). El rasgo característico de la vida humana en comunidad es su carácter social (Villardón-Gallego, 2015). Antes de la relación yo-tú, se da un “nosotros” originario y vital que precede a la distinción de los sujetos (Lonergan, 1988, p. 61).

El desafío humano radica en el tránsito de la simple coexistencia natural hacia la convivencia cultural

y social; el camino-espacio del “compartir un espacio y un tiempo” hacia el dialogar para compartir y construir juntos (convivir para vivir) (López, 2011). En este sentido, la comunicación es indispensable en la vida y actuar humano, pues permite, a través de interacciones, facilitar, construir y dar sentido a la propia existencia, y en el ámbito donde se desarrolla este escrito, el aprendizaje.

Desarrollar la competencia de comunicación interpersonal supone una aproximación al fenómeno comunicativo, por medio del cual es posible vislumbrar un proceso permanente de acciones con otros, a través de una serie de interpretaciones y sentidos para construir una realidad social (Villardón-Gallego, 2015). La comunicación interpersonal puede caracterizarse como una competencia desarrollada a partir de las múltiples interacciones sociales establecidas por los individuos y puede aplicarse a diferentes contextos y situaciones relacionadas con la vida personal, académica y laboral (Guedes *et al.*, 2019)

Interactuar de forma efectiva supone la valoración de aspectos como el hablar (expresión), el escuchar (comprensión), el sentir (emoción) y el hacer (acción), una propuesta elemental de las competencias interpersonales se puede resumir así en: 1) hablar con responsabilidad, 2) escuchar con profundidad, 3) emocionarse con conciencia, y 4) prometer con claridad. Aprender a comunicarse de manera efectiva supone lograr un resultado, a partir de una toma de conciencia de elementos cognitivos, emocionales y corporales en relación con las propias acciones (Villardón-Gallego, 2015). Sin embargo, antes de alcanzar una competencia completamente eficaz y eficiente es requisito atravesar

por una metamorfosis respecto de la visión del mundo y del otro.

Es importante retomar que, al menos en la historia de Occidente, uno de los primeros en usar el diálogo como texto literario, pero también como método de acceso al conocimiento, es Platón. A través de un proceso dialéctico, el diálogo construye. Platón ha sido uno de los filósofos más influyente de la historia de Occidente, sus contribuciones al ámbito de la filosofía siguen siendo significativas.

En el libro VII de la *República* utiliza una metáfora bastante conocida en el ámbito educativo, se trata de la alegoría de la caverna, donde describe a un grupo de personas encadenadas en una cueva toda su vida, mirando hacia una pared donde se proyectan sombras de objetos que pasan. Estas sombras son la única realidad conocida, pues nunca han visto la luz del sol ni los objetos reales proyectados por las sombras. Un día, uno de los prisioneros logra liberarse de sus cadenas y sube hacia fuera de la cueva, al mundo exterior. La luz del sol lo ciega y le resulta dolorosa, sin embargo, logra acostumbrarse y comienza a ver la realidad del mundo: los objetos, las personas y la luz del sol. Se da cuenta de que las sombras en la cueva son solo ilusiones y la verdad de las cosas está más allá de la caverna. El prisionero regresa a la cueva para liberar a sus compañeros. Cuando les cuenta su experiencia no lo creen y se burlan de él. Continúan aferrados a la percepción de las sombras en la pared como la única verdad (514a-515d).

La alegoría de la caverna representa una crítica a la ignorancia, a la transmisión del conocimiento tradicional y sus ataduras, limitando la percepción y comprensión de la realidad cuando se basa en la experiencia sensorial directa y en el devenir de las cosas. En la ale-

goría se argumenta que la filosofía desempeña un papel crucial en la vida humana para la “liberación de las cadenas y de una curación de su ignorancia” (515c) en aras de la búsqueda de la verdad y la sabiduría, se trata, en palabras de Platón, de “percibir el sol (...) cómo es en sí y por sí, en su propio ámbito” (516b). En este contexto, la educación se convierte en el proceso de liberar a las personas de sus cadenas personales y sacarlos de la caverna para acceder a un mundo de conocimiento más amplio y profundo de las cosas, esto es, la excelencia del comprender y, según el propio Platón, corresponde a “algo más divino que nunca pierde su poder, y que según hacia donde sea dirigida es útil y provechosa, o bien inútil y perjudicial” (518e).

En el ámbito educativo existen distintas interpretaciones a esta alegoría, sin embargo, para este análisis es fundamental examinar el papel del diálogo en el mito. La epistemología platónica se traduce en un ejercicio ascético del progreso del conocimiento a partir de la renuncia a la ignorancia, es decir, de una ruptura con la *doxa*, con las conjeturas y creencias en torno al mundo.

En el mito, al regresar a la cueva para liberar a los demás, el prisionero fracasa en su intento de diálogo. Este ha resultado infructífero. La pregunta es ¿por qué? La respuesta se encuentra en el mismo mito, ya que el diálogo no se produce bidireccionalmente, sin lograr construirse, pues no toma en cuenta los elementos básicos de las competencias dialógicas, como la expresión de argumentos, la comprensión a partir de la escucha activa, la regulación emocional y la propuesta de acción hacia la construcción de nuevos significados y realidades.

El diálogo como condición del ser (del estar siendo), en tanto histórico y social, es un proceso por el cual los sujetos dialogantes se comunican y construyen significados, permitiéndoles, en el caso del diálogo intergeneracional, re-construir, de-construir y problematizar las auto-representaciones y las representaciones del otro grupo generacional (Lorenzo, 2008).

¿Cómo lograr la concientización de un diálogo horizontal y bidireccional en estudiantes universitarios? Estrada (2012) destaca que los docentes empleen métodos reflexivos y críticos. Un ejemplo utilizado por Grupo Educativo Siglo 21 lo constituye el aprendizaje basado en casos prácticos, al promover el desarrollo de distintas competencias, tanto disciplinares como transversales. Este método permite a los estudiantes no solo aplicar sus conocimientos académicos, técnicos y científicos, sino también desarrollar habilidades de liderazgo, comunicación, empatía, al mismo tiempo les permite examinar los valores que guían su toma de decisiones y acciones.

El caso práctico:

es una herramienta pedagógica de aprendizaje para el análisis, la discusión y la resolución de situaciones complejas. Se basa principalmente en eventos actuales, e involucra una situación problemática con un sentido de urgencia a resolver; es un medio útil para evaluar las habilidades necesarias, mínimas e indispensables del profesionalista, el cual se sustenta en el aprendizaje experiencial requerido para un mercado laboral globalizado; en resumen, está dirigido a desarrollar la capacidad crítica y resolutoria del estudiante. (Grupo Educativo Siglo 21, s.f.)

El uso de casos prácticos en la enseñanza universitaria implica seleccionar situaciones relevantes hacia los desafíos y dilemas del mundo real. En la actualidad, estos últimos requieren de una propuesta educativa cada vez más amplia y compleja, superando la educación tradicional enfocada en el conocimiento teórico y disciplinar. La universidad tiene la responsabilidad social de preparar a los estudiantes con la intención de “alinearse con los valores y principios necesarios para responder a las nuevas expectativas de la sociedad” y enfrentar estos retos de manera consciente y responsable (Alvarez *et al.*, 2024, p. 188).

3. FORMACIÓN MÁS QUE INSTRUCCIÓN

En el entorno universitario, la educación en y de valores es un pilar y una premisa fundamental para la formación de profesionales (Estrada, 2012). Si bien es importante la adquisición de conocimientos técnicos y científicos, también lo es una formación ética sólida al generar un compromiso y una responsabilidad social.

Sin embargo, resulta contradictorio colocar tal responsabilidad en la universidad cuando “la escuela no representa una experiencia que influya de manera eficaz y decisiva en la formación de la moral” (Estrada, 2012, p. 253). En este sentido, la mayoría de los estudiantes con acceso a estudios universitarios ya poseen un sistema de valores provenientes de sus distintos contextos.

Estrada (2012, p. 240) menciona algunos métodos educativos, herramientas, actitudes y aspectos pertinentes para los profesores universitarios quienes deben considerar en la educación en valores, como son: 1) la concientización de los valores como reguladores de la

actuación del individuo; 2) ausencia de la doble moral; 3) la caracterización psicopedagógica; 4) la conciencia, la actividad y la valoración como métodos educativos en la formación de valores; y 5) la posición profesional de los educadores ante los tipos de valores a formar. De todos estos, el primer punto resulta fundamental para subrayar que educar es más que instruir.

Los valores funcionan como normas internas al regular la conducta del individuo, permitiéndole diferenciar lo correcto o incorrecto, justo o injusto. Esta definición permite vislumbrar su naturaleza, la cual implica una relación entre el carácter objetivo y subjetivo. (Estrada, 2012; Sequera, 2014). La relación subjetividad-objetividad de los valores complejiza la regulación y concientización de los mismos, así como su expresión en distintos espacios y entornos. Esto debido a las distintas variables, como el contexto histórico-social, los intereses y las proyecciones de cada individuo.

Estrada (2012) señala la importancia de utilizar métodos reflexivos y críticos para lograr la concientización de valores. Como se ha señalado en el apartado anterior, la universidad Campus Universitario Siglo XXI utiliza como estrategia de enseñanza el aprendizaje basado en casos prácticos del desarrollo de distintas competencias, entre ellas las actitudinales, y permite a los estudiantes no solo aplicar sus conocimientos académicos, técnicos y científicos, sino también examinar los valores por los cuales guían sus decisiones y acciones. La reflexión y el diálogo sobre estas experiencias permiten interiorizar los valores y comprender su importancia como reguladores de su conducta.

El enfoque de trabajo de estos temas suele hacerse desde una cosmovisión cuyo origen es la Grecia clásica, sin embargo, existen cosmovisiones contrarias

al eurocentrismo y occidentalismo que proponen una reintegración del sujeto en el entorno, este tipo de cosmovisiones enfatizan la relación del sujeto con la naturaleza o entorno y la comunidad. Ejemplo de esto es la expuesta por Pauta-Ortiz (2023) en su reflexión sobre el Sumak Kawsay.

El texto presenta la propuesta de Beorlegui (2010) para realizar una revisión filosófica y analítica para proponer una reconceptualización del proceso de enseñanza aprendizaje. De dicho análisis es posible concluir lo siguiente: en gran parte de la historia del pensamiento occidental, el sujeto cognoscente ha sido concebido como el punto de partida para la creación del conocimiento. Esta figura de un sujeto autónomo y racional, heredado de la modernidad, ha colonizado la propia vida, impactando así la estructura de la educación.

Lo anterior coloca en crisis la noción occidental del sujeto epistemológico, con implicaciones también en la educación. Las formas tradicionales de enseñanza, basadas en la transmisión de un conocimiento objetivo y universal, pierden sentido en una realidad donde el conocimiento es visto como múltiple, parcial y dinámico. De esta manera, emerge un enfoque colaborativo, donde el conocimiento se construye en interacción entre diferentes actores. Morin (1999) plantea que la complejidad del conocimiento requiere de la colaboración entre disciplinas y sujetos diversos. Esta noción de conocimiento compartido y dinámico encuentra eco en las filosofías del diálogo y la horizontalidad defendidas por Paulo Freire, quien postuló que la educación debe ser un espacio de reflexión crítica y acción colectiva, donde el estudiante y el profesor co-construyen el saber en igualdad de condiciones.

El concepto de convivencia es susceptible de ser enseñado. Es imprescindible en un entorno de creciente diversidad (cultural, sexual, social, intercultural, etc.). Educar para convivir implica centrar la atención en la educación de valores como el respeto, la solidaridad, la comunicación y sobre todo la escucha.

Hacer realidad la convivencia, como un proceso explícito y sistemático dentro de las instituciones educativas, implica aprender a interactuar con otros en un contexto aceptación de la diversidad, pero sobre todo de la diferencia (Ávila, 2022). Aprender a convivir se presenta como una estrategia encaminada a superar el conflicto entre humanos y promover la paz y la democracia. De esta manera el diálogo se convierte en herramienta para la escucha y la comprensión del otro en su singularidad. No es simplemente un intercambio de ideas entre sujetos que se reconocen iguales, sino una interacción entre singularidades expresadas en su diversidad, es un medio para explorar las múltiples verdades coexistentes en un mundo fragmentado.

CONCLUSIONES

La educación no es un proceso estático, o no debería serlo, como fenómeno transmuta y ha de adaptarse a los cambios y desafíos de la sociedad contemporánea, así como superar modelos educativos obsoletos invita a repensar la universidad como un espacio de producción de conocimiento horizontal que garantice la equidad en el acceso al saber.

La formación universitaria ha de centrar su mirada en la formación de ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con su entorno, por tanto, la educación disciplinar, aunque importante, ha de superar la

trasmisión de conocimientos para asumir el reto de una formación hacia la convivencia. Para ello, metodologías para el desarrollo de habilidades de comunicación como el diálogo, el pensamiento crítico, la empatía y la participación democrática se vuelven cada vez más necesarias.

A lo largo de este escrito se presentó la manera en la cual Grupo Educativo Siglo 21 pretende fomentar el desarrollo de estas habilidades en sus alumnos. A partir del diseño, implementación y evaluación de casos prácticos fortalece en sus alumnos la capacidad de expresión crítica para fomentar una cultura de paz y convivencia democrática.

De esta manera, Grupo Educativo Siglo 21 asume el reto de los futuros de la educación, con un modelo pedagógico con bases en el pensamiento complejo, la horizontalidad y la pedagogía crítica. El interés de la institución se centra en formar individuos que no solo acumulen información, sino además sean capaces de cuestionar, dialogar y transformar su entorno en función del bien común.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2014). *¿Qué es un dispositivo?* Incluye *El amigo y La iglesia y el reino*. Adriana Hidalgo Editora.
- Alvarez, E., Bernabel, L., Cervantes, R. (2024). La formación de la responsabilidad social universitaria y la calidad académica en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal, 2023. *Revista de Climatología*. 24, pp. 187-225. <https://doi.org/10.59427/rcli/2024/v24cs.187-225>

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula Abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.167-174>
- Ávila, A. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Revista Conrado*, 18(87), pp. 166-171. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400166&lng=es&nrm=iso
- Beorlegui, C. (2010). *Historia del pensamiento filosófico latinoamericano. Una búsqueda incesante de la identidad*. Deusto Publicaciones.
- Durkheim, É. (2001). *Educación y sociología*. Altaya.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), pp. 240-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652012>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Grupo Educativo Siglo 21. (s.f.). *Modelo Educativo Humanista Siglo XXI*.
- Guedes, J., de Silva, F., Pazetto, A., Ferreira, C., Carmo, J., Corrêa, L., Conceição, M., y Soder, R. (2019). Interpersonal communication competence among nursing students. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.3226.3207>
- Lonergan, B. (1988). *Método en teología*. Ediciones Sígueme.
- López, M. (2011). Reseña: ““Vivir para vivir...”: transformando “las voces del aula””. *Sinéctica*, (37), pp. 1-6. <https://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n37/n37a12.pdf>

- Morin, E. (2003). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Editorial UH.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado.
- Pauta-Ortiz, D. P., Mansutti-Rodríguez, A., & Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 34, pp. 87-115. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441874120003>
- Real Academia Española. (2024).
- Schultze, R. (2014). El bien común. En Sánchez de la Barquera, H. (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen I: Fundamentos, teoría e ideas políticas*. UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. (pp. 157-165). <http://ru.juridicas.unam.mx:80/xmlui/handle/123456789/12604>
- Sequera T., y Nahir, J. (2014). Subjetividad y objetividad del valor. *Comunidad y Salud*, 12(1), pp. 64-68. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375740254009>
- UNESCO. (2021). *Pensar más allá de los límites: Perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529/PDF/377529spa.pdf.multi>

Villardón, L. (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea Universitaria.

CAPÍTULO VI

APORTACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES PARA EL LOGRO DE UNA JUSTICIA SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

Marco Antonio Manjarrez Medina
DOI: <https://doi.org/10.53436/98dC24sT>

INTRODUCCIÓN

Según lo ha señalado UNESCO (2020), en el transcurso de los casi veinticinco primeros años del actual siglo XXI, la educación se ha visto transformada y trastornada, tanto en la teoría como en su práctica, a causa de los recientes acontecimientos tecnológicos y sociales, por ejemplo: la crisis sanitaria global por Covid-19, la digitalización generalizada de la vida social, el visible incremento de las desigualdades y la precariedad económica a nivel mundial, el aumento de poblaciones, grupos y colectivos en situación de vulnerabilidad y violencia, entre otros conflictos, que en conjunto demandan una concientización inmediata y un giro radical respecto al quehacer humano en el planeta.

La pervivencia de los racismos, la violencia homicida, las discriminaciones por género o capacidades, la intolerancia y la incomprensión giran en torno a una percepción generalizada de relativismo y permanente insatisfacción personal, desde lo económico hasta la ausencia de propósitos y sentidos vitales, que encuentran su correlato en las conductas poco éticas o directamente inmorales en la actuación de los entes económicos, corporaciones, industria y *mass media* empresariales

al generar deliberadamente, diseñar e imponer necesidades dirigidas *ex profeso* al consumo irracional, así como fabricar y difundir las identidades o estereotipos encaminados a aumentar su beneficio mercantil.

Si bien, el incremento social de la desigualdad tiene contextos específicos para cada localidad en el mundo, es notable el impacto general ocasionado por el modelo económico imperante, cuyo imaginario social sustenta la ideología del libre intercambio de mercancías y fijación de precios. Este paradigma, en sus diversas acepciones, imprime en los ciudadanos del mundo una exigencia desmedida de enriquecimiento personal, muy por encima de la cobertura honesta de los factores esenciales. Solo en la actualidad, a raíz de las recientes crisis monetarias, los reiterados impactos meteorológicos y la reducción constante del bienestar familiar y comunitario, se ha atraído la atención acerca de las causas que en su conjunto apuntan al evidente origen de tales trastornos: el cultivo sostenido de conductas extrañas al sentido común de la especie humana.

En consecuencia, las contrariedades y contradicciones de los modelos sociales vigentes hoy en día, regulados por el beneficio económico y logro material, no dan lugar a una visión vital centrada en la experiencia colectiva, por el contrario, la naturaleza de sus procedimientos impone a las prácticas sociales cada vez mayor individualismo y competencia, consumiendo el tiempo y el espacio del que se puede disponer para realizar una experiencia mínimamente significativa. El espacio cotidiano de las relaciones humanas y los lazos tradicionales han sido intervenidos y pervertidos por procesos de mercantilización y cosificación, por lo cual desde la formación educativa resulta necesario aportar elementos relacionales, entre estos deben comprenderse con

urgencia los de la equidad, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad, expresados plenamente en las dimensiones dialógica, creativa y empática del ser humano.

Por ello, la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), referida en esta investigación, resulta un campo de estudio aplicable al análisis de las conductas del ser humano en sociedad, además de considerar las funciones o motivaciones psicológicas asociadas a cada situación particular. Esta metodología contempla al *sentido común* (Moscovici, 2000) como una bisagra mental entre el universo cognitivo personal y la realización o traducción práctica que a partir de este llevan a cabo los individuos agrupados, al generar productos discursivos, como los realizados por el lenguaje durante la comunicación, o bien por medio de otros productos, como son el lenguaje escrito, visual y auditivo, propios del ejercicio expresivo.

Roselli (2011, p. 182) afirma al respecto: “es evidente que [las RS] permiten la comunicación y la interacción social a través de un contexto de significaciones compartidas y realidades consensuadas. Es esta comunidad de pensamiento lo que posibilita la identidad grupal y el sentimiento de pertenencia”. Este campo de estudio sociológico busca en principio describir el estado de la vida o cultura en un grupo social en un momento determinado, como pueden ser la escuela o la Universidad, pero va aún más allá, al investigar la relación entre la producción de conocimientos y su socialización, así como sus consecuencias e impacto colectivo. En esta coyuntura se produce una realidad social dinámica, según se propone.

A través de una metodología cualitativa, en el primer capítulo titulado “Imaginario y Representacio-

nes Sociales en el contexto educativo y universitario actual” se analiza el papel y contexto que cumplen las instituciones educativas en la sociedad actual, a partir de una aproximación discursiva, al referir las prácticas por las cuales se constituyen con respecto a los sujetos inscritos en ellas. En el segundo capítulo, “Estudio de las Representaciones Sociales para lograr una ciudadanía colaborativa”, se revisa este recorrido en sentido inverso: se caracteriza a los individuos sociales como participantes de un contrato discursivo instituido ideológicamente por la escolaridad, en cuanto modelo del ejercicio ciudadano, al subrayar la urgente necesidad de repensar, desde el diálogo y la colaboración, las representaciones sociales de la desigualdad y la justicia social.

1. IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES SOCIALES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ACTUAL

Se considera a las personas inscritas en el paradigma del actual tiempo histórico –Modernidad, Progreso y Libre Mercado– carentes en mayor o menor medida de las herramientas conceptuales y empíricas necesarias para dar significado a su experiencia vital. Guichot (2015) cuestiona la función formativa en el ámbito de la representación humana a día de hoy, al preguntarse: *¿Cuál es el modelo de persona y de sociedad por el que se apuesta?* y, por ende: *¿cómo debería concebirse la educación para la ciudadanía mundial?* Desde lo educativo, este imaginario se refleja en un conjunto de representaciones y prácticas estereotípicas de la formación profesional, como son la elección *a priori* de las profesiones lucrativas en demérito de otras, por ejem-

plo, las relativas a la vocación personal, la voluntad de servicio, las necesidades locales y sobre todo de la reflexión crítica y las expresiones creativas. En palabras de Lampert (2009):

los alumnos, que provienen de diferentes clases sociales, con peculiaridades, experiencias y estilos de vida diferentes, en los que la heterogeneidad predomina, buscan un diploma, por cierto ya bastante devaluado, como condición para competir en un mercado de trabajo cada vez más escaso, desafiante, calificado y exigente. (p. 101)

Aun y cuando así se conciba en el imaginario social moderno, la escolaridad –donde se inscribe lo universitario– no ha poseído nunca el monopolio de la razón, y con frecuencia padece las contradicciones y desafíos que le imponen las transformaciones exteriores del saber. De hecho, como plantea Lampert (2009, p. 101), a día de hoy: “con algunas excepciones, la universidad no logra ya atender a las demandas, las exigencias, las expectativas y las necesidades de una sociedad cambiante, cada vez más exigente, competitiva, individualista, pragmática y consumista, que es la sociedad posmoderna”. Nuestro paradigma actual, centrado en el modelo económico liberal, con fundamento en la acumulación de capital, ha hecho de la escuela y su discurso un espacio de aprendizaje empresarial, ajeno y disociado en lo general de la misión y valores de la Universidad clásica, donde:

Los servicios se han convertido en productos para el mercado; los beneficiarios se han transformado en clientes; las relaciones entre servidores y usuarios se han transformado en oferta y demanda; la legiti-

mación centrada en el Estado y en las instituciones ha sido trasladada al mercado; las prácticas internas de producción y circulación de conocimientos están asociadas a la calidad, pertinencia, eficiencia, flexibilidad y oportunidad en el contexto de mercado. (Lampert, 2009, p. 102)

Entonces, para ser vigentes, los centros educativos requieren actualizar en forma permanente los marcos institucionales donde se conciben y conducen como agentes sociales. En ningún caso podrían permitirse por demasiado tiempo permanecer indiferentes al proceso histórico, pues, como señala López (2006, p. 63): “estamos asistiendo a la crisis de la universidad no solo en los aspectos de la gestión, financiamiento, evaluación y currículo, sino que es la propia concepción de la universidad la que debemos adecuar a un entorno que muestra cambios radicales”. Incluso cuando en la práctica usualmente se adopten posturas mixtas, ambiguas o indecisas al respecto, donde se observa la convivencia tensa entre innovación pedagógica y prácticas ideológicas conservadoras, por las que los estudiantes pueden significar y socializar los contenidos impartidos.

En el proceso de formación académica, por medio del aprendizaje, no se juega tan solo la simple subjetivación ciudadana, sino la posibilidad más amplia de discernir, decidir e integrar los aprendizajes y actitudes con los cuales los individuos diseñan su inserción como seres humanos en colectivo. Por ello, la TRS es considerada una herramienta conceptual útil para exponer fenómenos significantes o simbólicos relativos al *sentido común* (Moscovici, 2000) estructurado en las interacciones humanas, tales como aprendizajes, conductas, lenguajes, motivaciones, usos y costumbres en

cada cultura, cuyo análisis va de lo psicológico a lo antropológico.

Por medio de esta metodología, en consecuencia, se consigue abordar problemáticas complejas o multidisciplinarias, que resultan confusas o pasan desapercibidas durante largos periodos bajo los velos de la invisibilización y la normalización cultural. Ejemplo de ello pueden ser los fenómenos relativos a la desigualdad y la discriminación educativas. Prado de Souza (2000), en este sentido, propone aplicar el análisis de la representación al estudio de la falsa lógica subyacente a la exclusión escolar, donde se observa comúnmente que son aquellos alumnos en situación de pobreza o carencia de recursos materiales quienes reciben una enseñanza de peor calidad, al subrayar esta autora:

La Teoría de las Representaciones Sociales tiene un importante aporte que pone a disposición el estudio de la exclusión escolar [...] esta teoría ofrece condiciones para develar la cultura escolar y los mecanismos de exclusión que son generados en la realidad de la escuela, en su relación contradictoria con la sociedad. (pp. 127-128)

En este orden de ideas, la institución escolar moderna se debate comúnmente entre la doble necesidad de acoplarse, en lo interior, a los procesos de modernización tecnológica, al tiempo que mantiene al exterior la proyección ideológica tradicional de la educación como productora ciudadana, mediante las imágenes de su prestigio, tradición o seguridad, por las cuales el sujeto inscrito consiente ser guiado, al serle ofertado un espacio simbólico de sentido opuesto a la pluralidad contingente, en apariencia irracional, del devenir sociohistórico.

Por ejemplo, los participantes inmersos en el proceso educativo modelo a menudo padecen los contrastes cognitivos y cargas psicológicas impuestas por la transformación personal, como producto y fin del aprendizaje, al referir y ponderar las exigencias de dicho proceso formativo con las dimensiones expandidas de una realidad social, determinada en apariencia por su contexto inmediato. Por tanto, se observa con frecuencia un marcado contraste entre el discurso universitario tradicional, inscrito en las prácticas escolares, y su correlato social o externo, al percibirse como disociados por los profesionistas.

La escolaridad pretende preparar para la vida en el mundo real, pero este es siempre, para el egresado, algo muy diferente a lo previsto. Es decir, el estudiante con frecuencia se ve a sí mismo exigido para cumplimentar de forma incompatible o poco armónica con las demandas establecidas simultáneamente por ambas esferas; aún más cuando existe desequilibrio en la realización de objetivos colectivos o políticos en el seno de un grupo social, cuando la instrucción escolar se ve desafiada o contradicha por los aprendizajes sociales subjetivos.

Para caracterizar su objeto de estudio, en este sentido, la teoría de la RS comparte los principios metodológicos del denominado Análisis Crítico del Discurso (ACD) pues, según Jaramillo (2012, p. 127), este: “implica siempre una lectura de los mecanismos y prácticas ideológicas, de sus huellas y de sus condiciones sociales de producción y transformación. Además, se parte del presupuesto potente de que el lenguaje nunca es imparcial”. El dominio de esta materia, en el ámbito pedagógico, ha de permitir a los docentes y diseñadores instruccionales aportar e implementar estrategias y

soluciones encaminadas a lograr los objetivos de enseñanza, al encontrarse necesariamente vinculados al estado social y sus determinantes en un tiempo dado, pues, para este mismo investigador:

las representaciones sociales, los órdenes de discurso y las prácticas sociales revisadas desde el Análisis Crítico del Discurso, devienen como dispositivos discursivos que permiten al investigador social comprender las maneras en que los sujetos y los agentes sociales otorgan inteligibilidad y politicidad a su mundo social. (Jaramillo, 2012, p. 127)

Por ello, se requiere desde el espacio educativo adecuar y modelar los contenidos formativos en torno al diálogo, la convivencia y el buen vivir, de manera que sean para el individuo perdurables en el tiempo, más allá del ámbito escolar –del cual se desprenderá en algún momento– y sus efectos le acompañen en la vida independiente. En el contexto actual del egreso escolar, por ejemplo, cobran especial relevancia las denominadas habilidades blandas (TEDx Talks, 26 de mayo 2023), comprendidas como habilidades actitudinales que favorecen la integración positiva y duradera entre individuos, donde se contempla a la formación interpersonal como área clave del Aprendizaje Colaborativo (AC), centrado en la práctica afectiva y la asertividad como fundamento de la sociabilidad humana.

Si la dinámica educativa presupone como un objetivo en sí la realización colectiva del individuo a través de la integración grupal, entonces interesa a los fines institucionales vigentes el observar y describir los comportamientos y las transformaciones de sus actores como objetos de análisis, así como los factores internos y externos que motivan, favorecen o restringen la

emergencia, negociación y difusión de determinadas representaciones inscritas en la expresividad, ya sea esta textual o conductual.

Dichas ideas conforman el sustrato de una realidad social, comprendida como el producto o traducción entre una representación formada y el medio o discurso empleado para hacerla comunicable en la práctica, como ocurre con el lenguaje y sus determinantes contextuales. Desde la óptica del ACD: “el discurso contribuye a sustentar y reproducir órdenes sociales, pero también es un dispositivo potencialmente significativo para ayudar a transformarlo y subvertirlo radicalmente, en situaciones sociales que tienen un correlato local y global” (Jaramillo, 2012, p. 127).

La situación didáctica presenta una oportunidad inmejorable para instrumentar una comunicación dialógica entre semejantes, su implementación da lugar a una representación multifactorial y compleja, y todo contenido programático puede ser aprovechado a su vez como punto de partida para motivar una socialización significativa e incluyente por medio de la conversación, al ser esta un requisito indispensable para lograr un aprendizaje colaborativo (Amar, 2023). La relación comunicativa inscrita en el ejercicio del diálogo escolar permite modelar a los participantes como sujetos que cooperan entre sí para socializar conocimientos, habilidades y actitudes significativas. Roselli (2011) afirma:

Pensamos que el análisis de la construcción social de conocimientos en situaciones microsociales [...] permite un acceso empírico al proceso psicológico cognitivo de la construcción epistémica. El aula de clase, o el grupo de trabajo, es una microsociedad cuya finalidad esencial es elaborar conocimiento

compartido en un marco de interacción. Esto supone negociación de significados y elaboración de consensos. (p. 183)

Las situaciones de cooperación con otros semejantes comúnmente suponen para el individuo un conflicto cognitivo, que llega a ser abordado a través de la negociación simbólica de significados socioculturales. La importancia de la comunicación en la conversación dialógica está subrayada por la recuperación de una conciencia de la vida colectiva, en cuya realización encuentra sentido la experiencia individual. La confrontación y debate ante los demás no debería ser motivo de angustia ni frustración, mucho menos pretexto de agresión ni motivo para silenciar al interlocutor al prescindir de capacidad argumentativa, según ocurre con frecuencia en los entornos digitales de actualidad. En opinión de Amar (2023):

Se establece un discurso a través del valor que adquiere el diálogo en el seno del aula como una acción asamblearia, produciéndose con más de dos miembros, en base al respeto y con la pretensión de aportar luces o sombras para dirimir la conveniencia de una u otra [...] para que la reflexión sea la base de la acción para persuadir al otro, convencerle de que hay que participar y contribuir con la palabra. (p. 168)

A toda didáctica corresponde un modelo situacional adecuado para instrumentar este aprendizaje de manera efectiva. Aun cuando en la práctica sea imposible traducir la realidad fielmente, debido a su heterogeneidad o relatividad, por medio de una RS adecuada puede describirse objetivamente una parte significativa de

ella, contemplando además al individuo mismo como parte del todo, respecto a los fines de conocimiento de su interés, encontrando así un diálogo científico equilibrado entre objetividad y subjetividad. Como Villarroel (2007) explica:

La originalidad de las representaciones sociales reside en proponer que el sentido común –aquel que nos sirve para nuestros intercambios y acciones cotidianas– se configura, en buena medida, a partir de los modelos y sistemas intelectuales desarrollados por la ciencia y diseminados en una sociedad o cultura dadas; esos sistemas científicos son, a su vez, remodelados o reconstruidos por medio de los intercambios entre sujetos y grupos sociales. (p. 438)

Cada institución, mediante los objetivos de enseñanza caracterizados por sus programas educativos, puede asumir así la responsabilidad de proporcionar al individuo herramientas críticas aplicables a la observación y transformación de su paradigma sociohistórico, además de subrayar la construcción de conductas afectivas y principios morales coherentes con el mayor bienestar comunitario. Por ello resulta urgente y necesario reflexionar sobre la diversidad de aprendizajes inscritos e implícitos en el discurso educativo, especialmente aquellos que favorecen la convivencia e impactan en la cohesión social, al lograr involucrar a cada estudiante con una representación empática de sus semejantes. Refieren Anzaldúa y Ramírez (2016):

La institución como creación colectiva humana requiere re-producirse insistentemente en el actuar de los “individuos sociales” que la encarnan en sus prácticas, en sus modos de ser, de pensar y de ha-

blar, donde se expresan todos estos elementos. En esa fuerza de lo *instituido*, en la repetición, se abre la potencia de lo nuevo: la creación *instituyente*. La dinámica social se ve alimentada por los juegos de la psique (...), que encuentra reconocimiento, valía y efectividad en la institución. (p. 24)

Sin embargo, a pesar de las diversas propuestas pedagógicas, tendientes a visibilizar teóricamente tales desvíos y condicionamientos discursivos, alcanza a observarse en la práctica que la implementación social de estas transformaciones no se concreta, y acaba por frustrar todo intento de emancipación de dichas estructuras, al ocasionar que tarde o temprano todos los individuos retornan a integrarse, de manera consciente o inconsciente, a las anteriores dinámicas de las cuales buscaban en principio desprenderse, pues en su conjunto la sociedad actúa como retroalimentadora y reproductora de estas representaciones, al sancionar como desviaciones o equívocos esas conductas críticas que interrogan su devenir aparentemente ciego e irreflexivo.

El planteamiento de las RS se vuelve relevante toda vez que se busca establecer nuevas relaciones de sentido entre las diversas áreas en que se desarrolla la existencia en conjunto, reconectando cada una de ellas, como pueden ser la familia, las instituciones escolares, el Estado y las diversas comunidades y sociedades por medio de las cuales cada individuo adquiere y comunica sus ideas acerca del mundo y de la realidad. Esta preocupación se encuentra plasmada en el documento titulado *Visión y marco de los futuros de la educación*, editado por la UNESCO (2021) donde se plantean los posibles nuevos marcos globales para el logro de la justicia y la prosperidad futuras. Así, para dar una res-

puesta a la pregunta sobre la formación humana, en este contexto, se implica el concebir desde lo educativo una representación social coherente del ejercicio ciudadano, formalizada en cuanto objeto de aprendizaje.

2. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES COMO HERRAMIENTA PARA LOGRAR UNA CIUDADANÍA COLABORATIVA

Así como para Foucault (2010) el *ser humano*, en cuanto concepto, es una invención discursiva de reciente data, de manera análoga, la institución escolar lo es, en su propia medida, otro tanto. No es contingente el hecho de que el vínculo que los une a ambos en su origen histórico sea esencialmente indisoluble. La escuela moderna y, por ende, la universidad actual, más que la estructura delimitada físicamente, es un conjunto socializado de prácticas discursivas, por las cuales se produce al modelo de ser humano deseable en cierto momento, esto es, un ciudadano (Durkheim, 2001).

Hoy el ejercicio de la ciudadanía se halla en un proceso de transformación crítico, puesto que algunos de sus elementos significativos dentro del sistema social del pasado siglo XX, como son la igualdad y la convivencia, están siendo alterados, de acuerdo con Hopenhayn (2000), tanto en su práctica como por las ideas según las cuales se les concibe como derechos. Esto se puede ver reflejado en la indiferencia e insatisfacción que caracterizan a nuestra sociedad a nivel local y global, donde el ser humano –a pesar de obtener en ciertos casos más que solo la subsistencia necesaria– no encuentra un punto de referencia estable, pues se le empuja siempre a pretender más, sin percibir el goce de su condición ciudadana en tanto experiencia de sentido.

Hay tendencias propias de la vida moderna que minan la cohesión social: la movilidad ocupacional que socavó la solidaridad de clase, la movilidad geográfica que socavó la solidaridad de barrio, la movilidad familiar que socavó los núcleos familiares de protección, y la reciente recomposición de la política que parece generar una ola de “desafeción” ciudadana frente al sistema político. (Hoppenhayn, 2000, s. p.)

El concepto de *progreso*, en cuanto imaginario y representación de la modernidad en sí misma, ha sido base del sistema de significación social vigente. Su práctica sostenida ha devenido en una ideología, un entramado discursivo de significantes carentes de significado trascendente que, no obstante, continúa funcionando por inercia tan solo al interior de su propio sistema simbólico. En opinión de Dieterich (2001, p. 58): “la universalización del actual modelo y nivel de consumo del Primer Mundo es ecológicamente imposible. Sin embargo, las elites globales no disponen de una alternativa más racional para las mayorías”. De forma que este progreso nunca se materializa en el tiempo histórico presente, nunca es realizado como un logro, sino experimentado como un aprendizaje social sin objetivo último.

En el panorama actual, es sabido que el aprendizaje escolar compite en todo momento con dicho aprendizaje social; “la escuela tiene con frecuencia la sensación de verse desbordada por lo que se denomina la escuela paralela” (Touraine, 2000), dado que las entidades educativas conviven y se interrelacionan en nuestro tiempo con otros artefactos culturales diversos, cuya evolución no siempre es sincrónica, al producir subjetivación a través de determinados esquemas de ad-

quisición de conocimientos y generar heterogeneidad o diversidad en el pensamiento colectivo. Con frecuencia se comprueba en la experiencia que ambas esferas se denuncian la una a la otra, desde su particular ontología discursiva.

Por ello, desde la enseñanza deben considerarse como objetivos de aprendizaje, además de los conocimientos propios de las formaciones profesionales, los saberes críticos específicos acerca de la contextualidad social en que van a ser ejercidas. Desde la óptica de las RS es fundamental decidir en lo pedagógico si es la escolaridad la que conforma al ser social o bien este es producido *a priori* por las prácticas significantes inscritas en su localidad. Las instituciones educativas comparten con los núcleos familiares la responsabilidad de ponderar la potencialidad individual y la oportunidad comunitaria, por medio de una reestructuración de los modelos convencionales de representación deseados o proyectados como esenciales para el desarrollo. Frente al aprendizaje social, el ejercicio docente adquiere una función trascendente, pues afirma Guerra (2023):

En la actualidad, cuando la verdad parece sustituible y ser creíble para los ojos del mundo, la universidad cobra mayor relevancia y sentido, los docentes adquieren un papel esencial para que los estudiantes se sigan formando con valores y actitud crítica, obtengan conocimientos esenciales y, al mismo tiempo, sean capaces de producirlos por sí mismos. (p. 69)

Visto así, todo proceso educativo plantea una alternativa empática a la soledad radical del individuo arrojado al mundo, al modelar, por una parte, un aprendizaje colaborativo entre actores, al tiempo que motiva

un cambio de conducta en ellos, reflejado en la producción colectiva de determinadas representaciones e imaginarios. Como en lo político, la escolaridad inclina al diálogo, así como a la definición y negociación de objetivos en común, al tomar en cuenta la diversidad de contextos y consensos de realidad, con el propósito de coadyuvar a la pertenencia e integración sociales, reduciendo al mismo tiempo la desigualdad por causa de prejuicios. Para Guerrero y Lozada (2007), en el estudio de las RS:

Interesa conocer el rol jugado por las representaciones sociales de la diversidad y la diferencia, así como de su reconocimiento, aceptación y consecuente preservación y protección. Es decir, la diferencia y la pluralidad como factores constitutivos de cohesión y tejido social y como ejes simbólicos de las representaciones de sí y el Otro construidas socialmente. (p. 29)

Así, aunque a día de hoy suele señalarse a la formación profesional como fuente de competencia o desigualdad en cuanto causa de estratificación social, lo cierto es que esta opinión llega a ser sesgada, al fundamentarse en la falsa percepción construida sobre la distinción entre aquellos denominados como capaces de quienes, por el contrario, son clasificados como deficientes, en virtud de las RS incrustadas en el imaginario de la especialización empresarial, dada en el marco relativo a los fines prácticos del trabajo que, al interior de la teoría económica liberal, conducen a la acumulación o apropiación capital tanto de riqueza material como de conocimiento. Prueba de ello es el corporativismo tecnológico emanado de la Revolu-

ción 2.0, cuya crítica ha dado lugar al término *extractivismo infocognitivo* (Ramírez y Minteguiaga, 2020).

Para confrontar la preeminencia del aprendizaje social negativo y el extractivismo, el Estado y las instituciones escolares necesitan trabajar de la mano por medio de RS positivas para establecer objetivos en común. Con respecto a la inclusión, la equidad y la no discriminación, resulta obligado tomar en consideración las deficiencias, socializadas como discapacidades, al fomentar la participación ciudadana mediante una práctica educativa que trascienda el espacio de las aulas. Ramírez y Minteguiaga (2020, p. 60) concluyen: “no es suficiente la búsqueda y la conquista de lo público en el campo universitario y de Educación Superior sino [sic] se modifica el gobierno de los conocimientos imperantes en la economía”. Dicha modificación puede concebirse como un reenfoque o ampliación de los actuales derechos humanos, conocidos como derechos sociales.

La necesidad y materialización de los derechos sociales da origen al término DESC o DESCAs, Derechos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, contemplados desde el año 2011 en México (CNDH, 2022), que buscan obligar al Estado por medio de sus representantes a revalorar de manera multidimensional los estándares de medición del desarrollo o bienestar tradicionales, encaminados a la reducción y prevención de la pobreza y la desigualdad, al añadir elementos cualitativos a los cuantitativos estandarizados. Los DESCAs son denominados derechos de tercera generación, pues complementan a los ya instituidos legalmente, en consideración de las vulnerabilidades que limitan su implementación efectiva.

Los DESCAs se identifican como aquellos derechos que se relacionan con la satisfacción de necesidades básicas de las personas, comprenden distintos Derechos Humanos, entre ellos: a un nivel de vida adecuado, a la alimentación, a la salud, al agua, al saneamiento, al trabajo, a la seguridad social, a una vivienda digna y decorosa, a la educación, a la cultura, así como al medio ambiente. (CNDH, 2022)

Las RS como hipótesis de investigación en sociología son imperativas en este panorama político, donde las identidades nacionales y continentales nunca han cesado de ser conflictuadas. Al respecto, Hopenhayn (2000, s. p.) subraya: “los Estados tienen que buscar las formas idóneas para reducir las desigualdades de origen, así como las dinámicas que las refuerzan”, de aquí la necesidad de implementar de manera efectiva los llamados derechos sociales en el contexto latinoamericano.

En este sentido, la verdadera educación incluyente no debe solo insistir en la inclusión física de aquellos a quienes se discapacita de antemano por razón de sus diferencias, sino con mayor razón en evidenciar la invisibilización democrática, producto de las brechas cognitivas entre las diversas personas, con origen en representaciones sociales sesgadas, al reforzar solo aquellas que contribuyen a perpetuar la ideología de la normalidad. Prieto *et al.* (2020) expresan:

Si la educación es un derecho fundamental, este derecho debe significar la posibilidad de ser reconocido y de reconocer al otro, como parte integrante de la sociedad, sobre la base de la diversidad que nos enriquece en nuestra condición humana y a partir de la cual todos y cada uno nos encontramos en

la capacidad de contribuir a la construcción de una justicia social, de un orden en el que no se vulnere la dignidad de pertenecer a la condición humana. (p. 306)

De manera que toca a las instituciones educativas sumarse a la mejor implementación social de estas acciones afirmativas, al hacer posible su práctica a través de la instrucción y la profesionalización, desde la contribución específica que cada área del conocimiento y carrera establezca como su objeto de estudio, en particular al hacer conciencia en los estudiantes respecto a las funciones o mecanismos por los cuales se ejecutan los DESCAs, en caso de no ser objeto de obligatoriedad legal *de iure*. Puesto que, para concretarse en una realidad social determinada, algunos derechos deben ser avalados por el consenso comunitario, donde es imperativo que cada ciudadano integre la imagen o representación de su contribución al bienestar y cómo ayudan al logro de la justicia social.

La capacidad humana de entablar, reconocer y transformar los discursos, en cuanto práctica social mediante la cual se estructuran los imaginarios y las representaciones, es el vehículo esencial para convertir la TRS en objeto de derechos humanos concretos, lo que conlleva la necesidad de desarrollar desde la educación las habilidades requeridas para extraer el potencial ciudadano de cada individuo o estudiante, previo a su integración en la vida profesional. Es decir, se requiere potenciar en lo cognitivo, desde el aprendizaje escolar, las capacidades de participación, por medio del pensamiento crítico, la reflexión individual y la colaboración incluyente, que son tan necesarias para las sociedades latinoamericanas en la actual coyuntura, pues:

Se trata, entonces, de mirar los procesos de reversión de las formas excluyentes que han sido base de las dinámicas del mundo académico en la región [...] La gobernanza precisa ser repensada en el sentido de construir procesos más democráticos de participación en relación con los grupos subrepresentados y excluidos del sistema educativo y de los principales aprendizajes significativos. (Didriksson, *et al.*, 2020, p. 22)

Por otra parte, el aprendizaje colaborativo permite asumir la práctica de la justicia como un logro social, donde los individuos dialogan entre sí en torno a la resolución de un problema en común, de este modo se pretende una transformación discursiva de diversas representaciones y prácticas presentes en el imaginario colectivo, cuyo fin es alcanzar una participación plena en el Estado. Por esto es relevante la posición ideológica adoptada por este en cada tiempo, representada generalmente por las instituciones ciudadanas a través de sus formaciones discursivas. En palabras de Prieto, *et al.* (2020):

Una educación inclusiva, materializada en una realidad escolar en donde sea [sic] atendida de manera efectiva a la diversidad de condiciones, necesidades, intereses, expectativas y problemáticas de los estudiantes, sería la representación de la realización misma del Estado Social de Derecho. (p. 305)

Los DESCAs pueden considerarse derechos basados en capacidades diversas, al tiempo que la comprensión de estas necesita ser reestructurada al interior del imaginario colectivo. Desde lo educativo, la colaboración entre Estado, institución, comunidad e indi-

viduos es una red compleja que debe tejerse de manera simultánea en el pensamiento ciudadano, desde las etapas más tempranas del aprendizaje. El estudio de los imaginarios y las RS, así como la crítica discursiva son herramientas sociocognitivas que permiten caracterizar el presente con relación a los hechos del pasado y las expectativas futuras.

El “Enfoque del Desarrollo Humano”, propuesto por Amartya Sen, y posteriormente el “Enfoque de las Capacidades”, desarrollado por Martha Nussbaum, corresponden al ámbito teórico de los DESCA, pues comprenden el objetivo de la justicia social básica, a través de la mejor interpretación y orientación de los indicadores económicos cuantitativos, donde aspectos tales como la educación o la salud no se reflejan de manera simple, al depender de su interacción con numerosas variables. Las capacidades entendidas por Nussbaum (2012) pueden considerarse oportunidades que tienen las personas para elegir o actuar libremente, pero son distintas a las habilidades internas o aprendidas, al requerir combinarse con ciertos factores sociales, de tal forma esta autora distingue entre capacidades internas y combinadas, al afirmar:

Esta distinción se corresponde con dos labores de toda sociedad digna. Una sociedad podría estar produciendo adecuadamente las capacidades internas de sus ciudadanos y ciudadanas, al tiempo que, por otros canales, podría estar cortando las vías de acceso de esos individuos a la oportunidad de funcionar de acuerdo con esas capacidades. (p. 41)

Por ejemplo, desde el punto de vista ideológico, se ha representado a la educación institucional a lo largo de su historia como único o principal medio de

socialización ciudadana, al grado de declararla como obligatoria en sus niveles básico y medio superior, y por tanto se la hace ver como un requisito insoslayable de este reconocimiento en colectivo. De manera que los individuos no escolarizados o en deserción, si bien son considerados garantes de las mismas oportunidades que los profesionalizados, ven en la realidad social una disminución de su ejercicio, como pueden ser la asociación o la participación política, al dar el Estado lugar a una vulnerabilidad añadida por causa de la normalización de un derecho antecedente. Al respecto, Didrikson *et al.* (2020) señalan:

la política de acciones afirmativas que se ha presentado en distintos países durante las últimas dos décadas es un recurso fundamental para que segmentos sociales tengan acceso a la educación superior, de tal modo que sea posible el diálogo con las trayectorias de los estudiantes que constituyen las nuevas generaciones, sobre todo de hijos de padres no escolarizados que puedan contribuir en la producción de conocimientos por fuera de los moldes tradicionales universitarios. (p. 22)

Asimismo, la transformación tecnológica impone a día de hoy una doble necesidad a los profesionistas, que son las de capacitarse y adquirir nuevas destrezas tecnológicas, aplicables al entorno laboral presente, al mismo tiempo que requieren cultivar competencias consideradas como viejas, anticuadas, o aburridas, que comprenden el pensar por sí mismo, el reflexionar sobre temas colectivos y producir los discursos responsables para lograr fines ciudadanos en común. Hopenhayn (2000) sostiene:

Un “ciudadano” en una sociedad de la información y de la gestión, sería aquel que dispone de conocimientos y de bienes necesarios para participar como actor en los flujos de información, en la circulación de conocimientos y en el diálogo mediático, y para adaptarse a nuevos procesos de gestión y organización. (s. p.)

La participación democrática es una realización en el presente de un futuro proyectado como posible. La acción colectiva y el compromiso con los valores democráticos pueden ser practicados desde la escolaridad, contemplando el pluralismo, la diversidad y la libertad de pensamiento y crítica. Los sistemas educativos, mediante sus objetivos de aprendizaje, deben comprometerse a integrar y cumplir con los procesos requeridos para alcanzar tales logros.

La conciencia amplificada de una ciudadanía mundial en la era planetaria (Morin *et al.*, 2006, p. 116) debe fundamentarse en representaciones sociales congruentes con respecto a problemas globales, pero tal requisito solo puede concebirse gracias al ejercicio del diálogo político inscrito en la conversación, como la más elemental de las colaboraciones interpersonales pues, según Amar (2023, p. 170): “el diálogo lleva implícito una voluntad de hacer cambiar a las personas que están en ese círculo. El diálogo es movimiento de emociones o pasiones”.

REFLEXIÓN FINAL

La complejidad en que se inscribe el actual panorama de fragilidad mundial, con respecto al lugar que la especie humana ocupa en el planeta y su actuar en consecuencia, impone la aportación de colaboraciones

científicas y filosóficas que, además de establecer objetos de estudio concretos y factibles, permitan incorporar la subjetividad de la crítica discursiva propia del pensamiento humanista. Para lograrlo, puede partirse de la caracterización formal de una sociedad en cuanto objeto de análisis, tomando en cuenta además el mundo mental compartido por los integrantes de la misma, para dar cuenta de sus interacciones conductuales y comunicativas. Tal es la función característica de la TRS como disciplina psicosocial.

La metodología de la TRS es aplicable a la descripción de las sociedades y micro sociedades educativas, toda vez que en su funcionamiento interno intervienen conductas y discursos que serán reproducidos posteriormente por los sujetos egresados, al integrarse a la vida independiente o profesional. El estudio de sus conductas constituye un modelo previo a su materialización práctica fuera del ámbito institucional, por lo cual es relevante contar con una descripción aproximada de aquellas representaciones inscritas en su mentalidad individual y grupal, con la finalidad de actuar oportunamente en el establecimiento de objetivos de aprendizaje contextuales, no disociados de su imaginario colectivo.

La aplicación de la TRS encaminada a la implementación y logro de derechos DESCAs en la sociedad escolar resulta factible y deseable, siempre que pueda contribuir a la transformación del paradigma institucional de capacidades y discapacidades, al considerar que esta diferencia surge de un conjunto de prejuicios difundidos tanto por el aprendizaje social como reforzados negativamente por el establecimiento de algunos derechos antecedentes, en cuanto causa de discriminación, invisibilización o normalización.

De tal suerte que compete a una teoría de los imaginarios sociales el dar cuenta de cómo se generan y se difunden determinados pensamientos, actitudes y conductas, partiendo de lo individual a lo colectivo, con el fin de establecer modelos de acción en lo presente y futuro, para aportar soluciones oportunas a las problemáticas inscritas en el devenir humano y planetario. La TRS busca describir objetivamente los fenómenos que resultan del ejercicio de las subjetividades en conjunto, al tiempo que contribuyen a rescatar las dimensiones subjetivas inscritas en los conocimientos formales, para hallar una posición estable desde la cual el individuo pueda proyectar y significar su existencia en tanto miembro consciente de su especie.

Por otra parte, al considerar que la TRS se inscribe en las prácticas tanto del lenguaje como de diversos productos comunicativos, se puede proponer que las actividades grupales llevadas a cabo mediante un diálogo estructurado, como son las asambleas, los foros, los debates y las conferencias –además de los *media* tradicionales y digitales, incluida la fotografía– también contribuyen a la formación y transformación de otras representaciones culturales, por lo cual, la producción de estos materiales en el entorno social inmediato puede impactar de manera positiva en las conductas y actitudes de los miembros grupales, siempre que se realice de manera responsable.

La edición de una gaceta o informativo institucional, por ejemplo, puede conseguir el objetivo de agrupar a una comunidad escolar en torno a objetivos sociales comunes, al mismo tiempo que puede ser un importante instrumento de representación, al consignar discursos e imágenes que aportan identidad a la comunidad, donde cada uno logre reconocerse *entre y en*

los demás. En este sentido, los productos discursivos de representación escolar pueden motivar a las y los alumnos a interesarse con mayor profundidad tanto en la práctica de la lecto-escritura como en el desarrollo del pensamiento crítico, y contribuir así al logro del aprendizaje colaborativo.

El fomento de representaciones sociales responsables y positivas debe ir de la mano con el reconocimiento y crítica de ciertos hábitos propios del aprendizaje social, que no siempre son compatibles con las culturas institucionales o que conflictúan las relaciones entre miembros de la comunidad, como son alumnos y docentes. Ante ello, estos primeros tienen la responsabilidad personal de reflexionar sobre el consumo de dichos productos, al tomar conciencia de su función psíquica y las consecuencias que ocasiona en su rendimiento académico. Los docentes, por su parte, son responsables de ejercer su tolerancia y asertividad para lidiar con los conflictos ocasionados por esta contaminación discursiva, a través de mejores prácticas docentes.

En cuanto a la gobernanza y realización de estado de derecho es posible proponer que un siguiente paso político en los Derechos Humanos DESCA puede comprender el impacto que ocasionan las representaciones sociales negativas, estereotípicas o normalizadas, que actúan sobre los grupos expuestos, agravando su situación, y que tienen que ver con la promoción o difusión de discursos y mensajes *ex profeso*, cuyo consumo discrecional oculta o invisibiliza prácticas socializadas que contradicen y dificultan el alcance y goce de los derechos humanos fundamentales en conjunción con los culturales.

Ello compete a la actuación del Estado frente a las trasgresiones que sugiere a los individuos el modelo económico capitalista. Si bien, esta actuación no puede fundarse en la censura ni la represión de las garantías individuales ni de asociación, debe contemplar los marcos de su actuación e implementar respuestas que inviten al cambio positivo por los emisores de estos mensajes, hoy en día, en los campos culturales de la música, las redes sociales, la televisión y radio, el periodismo, publicaciones masivas, diversos canales publicitarios, alimentos industrializados, etcétera.

La comprensión y uso adecuado de la TRS, aplicada a la realización de la vida cultural de las sociedades humanas, puede impactar de manera positiva a través del logro de una mejor justicia social, al tiempo que aporta elementos para la construcción de ciudadanos participativos y responsables de manera comunitaria y global, lo que traducido al concepto de interculturalidad abonará a la conformación última de ciudadanos mundiales, donde el sentido de existencia no se agote al interior del sí mismo individual, sino que pueda ser esencialmente reconocido en los demás.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula Abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rife.52.2.2023.167-174>
- Anzaldúa R., y Ramírez B. (2016). Reflexiones sobre la investigación de lo imaginario. En Pérez, L. y Enríquez, G. (Coords.). *Imaginario social y representaciones sociales. Teorías sobre el saber cotidiano*. Universidad Autónoma de Morelos. pp. 11-33.

- CNDH. (2022). Informe de actividades 2022. *CNDH México*. <https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=50072>
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Perrotta, D., del Valle, D., Hernández, A., Torlucci, S. (2020). La ciencia y la tecnología desde las humanidades: temas emer(conver)gentes. *Integración y conocimiento*, 9(2), pp. 14-42. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2.29471>
- Dieterich, H. S. (2001). Bases del nuevo socialismo. Editorial 21.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. Altaya.
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI.
- Guerra, M. (2023). Libertad del pensamiento: largo camino para hacerla realidad. En Barrera, A. *Libertad de pensamiento: privilegio universitario*. Fondo Editorial del Estado de México, pp.15-78.
- Guerrero, A., y Lozada, M. (2007). América Latina: invasión, invención y creación. En Arruda, A., y de alba, M. *Espacios imaginarios y representaciones sociales*. Antrhopos. pp. 23-44.
- Guichot, V. (2015). El «Enfoque de las Capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría Educativa*, 27(2), pp. 45-70. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Hopenhayn, M. (2000). Ciudadanía e igualdad social: la ecuación pendiente. *Reflexión Política*, 2(3), pp.1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11020306>
- Jaramillo, J. (2012). Representaciones sociales, prácticas y órdenes del discurso. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Dis-

- curso. *Entramado*, 8(2), pp. 124-136. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032012000200009
- Lampert, E. (2009). (Re)crear la universidad: una premisa urgente. *Perfiles Educativos*, XXXI(126), pp. 100-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211828006>
- López, F. (2006). Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos. En López Segrera, F. *Escenarios mundiales de la educación superior: análisis global y estudios de casos*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 21-106.
- Morin, E., Ciurana, E. R., y Motta, R. D. (2003). *Educación en la era planetaria*, Gedisa.
- Moscovici, S. (2000). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Polity Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Prado de Souza, C. (2000). Develando la cultura escolar. En Jodelet, D. y Guerrero, A., *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. UNAM. pp. 127-151.
- Prieto, W., Gómez, N., Acero, M., y Castro, A. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho. *Sinergias Educativas*, 5(2), pp. 287-304. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/138/400>
- Ramírez, R. y Minteguiaga, A. (2020). Del Extractivismo Infocognitivo a la Economía Social de los conocimientos: una propuesta desde el sur local. *In-*

- tegración Y Conocimiento*, 9(2), 57-69. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2.29478>
- Roselli, N. (2011). Teoría del aprendizaje colaborativo y teoría de la representación social: convergencias y posibles articulaciones. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales* 2(2), pp. 173-191. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497856287004>
- TEDx Talks. (26 de mayo 2023). Es hora de las habilidades blandas. [Video de YouTube]
<https://www.youtube.com/watch?v=E82GupnPrq4>
- Touraine, A. (2000). *¿Podremos vivir juntos?* FCE.
- UNESCO. (2020). *Visión y Marco de los Futuros de la Educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum*, Año 17(49), pp. 434-454. https://www.academia.edu/80621046/Las_representaciones_sociales

CAPÍTULO VII

EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL FUTURO

Carlos Mata Flores

DOI: <https://doi.org/10.53436/92Cd84Ts>

PRESENTACIÓN

La educación superior es un proceso multifacético, pues implica la adquisición de conocimientos y habilidades; es un esfuerzo individual y colectivo influenciado por el contexto en el cual se desarrolla. Contempla la mejora afectiva, cognitiva y la persistencia social arraigada en las comunidades, por lo cual es crucial discutir y definir los valores y conocimientos a enseñar. Por otro lado, los avances tecnológicos en informática y comunicaciones han dado paso a nuevas ciencias y disciplinas, como la inteligencia artificial, que indudablemente están transformando la forma de vivir y aprender del ser humano, pero también esbozan una serie de preocupaciones éticas y sociales.

Dentro del marco de la renovación para el progreso y bienestar de la humanidad, es necesario un replanteamiento de los modelos de educación existentes con el objeto de abordar adecuadamente los múltiples retos interconectados de la actualidad y del futuro.

Este capítulo emplea el siguiente marco conceptual:

La Educación. Es un proceso de crecimiento cognitivo continuo del ser humano, en el cual se apoya, para adaptarse con armonía a su medio ambiente. Según Kant, “Tras la educación está el gran secreto

de la perfección de la naturaleza humana” (2003, p. 23).

Humanismo. Se trata de un comportamiento enfocado al afecto hacia el prójimo, por el cual se procura garantizar sus derechos fundamentales: “El humanismo es una actitud que consiste en reconocer la dignidad y el valor de cada individuo, así como la capacidad de cada ser humano para participar en la construcción de un mundo mejor” (Todorov, 2006, p. 45).

Enseñanza. Es la práctica de compartir información con el propósito de generar capacidades, habilidades y actitudes específicas para solucionar conflictos en la sociedad. La enseñanza no solo transmite conocimiento, sino también las normas, valores y prácticas que hacen posible la cohesión social (Durkheim, 1922).

Aprendizaje. Es la nutrición mental del individuo, derivada de su conexión con personas y las circunstancias de su entorno. “El aprendizaje es un proceso social que ocurre a través de la interacción con otros, y está profundamente influido por el contexto cultural” (Vygotsky, 1978, p. 89).

Educación superior. Se conoce como educación superior a la proporcionada en instituciones educativas, donde se forma a las personas para incorporarse a la vida productiva en una sociedad: “La educación superior es el nivel educativo encargado de preparar a los individuos para contribuir al desarrollo global, fomentar la movilidad del conocimiento y fortalecer los valores culturales” (Altbach & Knight, 2007, p. 291).

Universidad. Es una organización compuesta por personal académico y administrativo, cuya misión principal es proporcionar educación superior a las personas para desarrollarlas profesionalmente, mediante la cola-

boración en la investigación, la generación de conocimiento y el desarrollo de tecnologías para el bienestar social: “La universidad es una institución clave para la generación de conocimiento, la formación de capital humano avanzado y el desarrollo de la innovación en la sociedad global” (Castells, 2001, p. 28).

Futuro. Es una proyección de avance temporal. Comúnmente se utiliza para analizar escenarios y verificar comportamientos de ciertas variables con el fin de establecer estrategias para guiar su orientación: “El futuro es un tiempo acelerado, caracterizado por cambios vertiginosos que transforman las estructuras sociales y mentales del presente” (Toffler, 1970, p. 15).

Inteligencia artificial (IA). Es una plataforma informática apoyada por las tecnologías de la comunicación. Se basa en el análisis de grandes volúmenes de información pública o privada y es capaz de aprender e interactuar con los usuarios: “La inteligencia artificial es el área de la informática dedicada al desarrollo de sistemas que exhiban características asociadas con la inteligencia humana, como el razonamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas” (Nilsson, 1998, p. 1).

Estrategia. Se entiende como una línea de acción a seguir para lograr un objetivo: “La estrategia es el diseño coherente de acciones que se utilizan para enfrentar un desafío crítico, fundamentadas en un diagnóstico claro y un enfoque directivo” (Rumelt, 2011, p. 23).

Los objetivos de este capítulo son: proporcionar un panorama del impacto de la inteligencia artificial en la educación del futuro; informar sobre las ventajas y desventajas que puede tener en las próximas décadas; recomendar algunas estrategias para su óptimo aprovechamiento y así minimizar los problemas éticos y sociales.

El texto tiene tres partes. En la primera se habla del contexto educativo en el siglo XXI. Se describen las características que enmarcan el escenario global actual. Se considera el desarrollo tecnológico y la filosofía educativa con sentido humano. La segunda sección se refiere a la inteligencia artificial (IA) y la educación del futuro. Se aborda en este espacio el uso de la misma en la educación superior como ente gestor de la formación profesional. El tercer apartado aborda estrategias para el aprovechamiento de la IA en la educación. En esta sección se proponen directrices para optimizar el uso de la inteligencia artificial de acuerdo con la visión de la UNESCO y la *Agenda 2030* de la ONU.

1. EL IMPACTO DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Se analizarán diferentes contextos: global, latinoamericano y tecnológico. En el documento *Visión y marco de los futuros de la educación* –información sobre la primera reunión realizada en París en enero de 2020 por la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación (CIFE) dependiente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)– se consideró la realización de una proyección hacia el año 2050 y posterior, con el objeto de repensar cómo el conocimiento, el aprendizaje y la educación pueden ayudar a manejar los desafíos y oportunidades en el futuro. El informe resalta diversos aspectos de carácter global, que se refieren a un mundo enfrentado con una creciente complejidad, incertidumbre y fragilidad. Estos retos incluyen el cambio climático, las desigualdades persistentes, la fragmentación social y el extremismo político. Así como la dominan-

cia del valor de mercado sobre el valor democrático y la ética como la plataforma fundamental de la justicia social.

No se debe omitir cómo el crecimiento de la problemática mundial puede escalar de nivel y tener consecuencias sobre un atraso en todos los ámbitos del ser humano: “Lo más grave y lo más destructivo para una civilización es, en mi opinión, la pérdida de los valores morales superiores, y con ello, de las más altas referencias de la conducta humana” (Sampedro *et al.*, 2011, p.18).

Esto obliga a los ciudadanos en general a realizar esfuerzos para rescatar la filosofía primordial para construir un mundo más equitativo y trabajar en renovados esquemas educativos que reflejen el progreso como resultado de la justicia social. En tal escenario, se deben explorar nuevos modelos de desarrollo para promover la prosperidad humana y el bienestar sostenible, así lo plantea la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018) en sus objetivos para el desarrollo sostenible hacia el 2030, en el tema de la educación. Igualmente, es una llamada a la acción para repensar y transformar la educación con la finalidad de contribuir de manera efectiva a un futuro más justo e igualitario, al proporcionar un nuevo enfoque con sentido humanista, y convertirla en un recurso renovable que permita enfrentar los desafíos actuales y crear opciones para el futuro; no solo para adaptarse a un mundo en evolución, sino también transformarlo para crear un entorno adecuado, garantizando la sustentabilidad y la trascendencia de los seres humanos.

La educación es así un proceso multifacético que implica la adquisición de conocimientos y habilidades y es tanto un medio como un fin, por lo que no debe ol-

vidarse que el progreso y el bienestar, en una sociedad justa y humanista, son el resultado de la mejora continua de su sistema educativo. Esto significa la atención de principios fundamentales, basados en los derechos humanos, la justicia social, la inclusión y la diversidad cultural, por lo cual es primordial fomentar la colaboración y solidaridad internacional para enfrentar los desafíos globales en el contexto del aprendizaje y la educación.

El mundo occidental se ha desenvuelto en un contexto histórico complejo, donde la crisis es un término recurrente, no solo sobre el tema económico, sino también en el político y moral. Durante las últimas décadas, la humanidad ha enfrentado en su desarrollo una serie de dificultades económicas, políticas y sociales. América Latina y el Caribe no son la excepción, aquí los desafíos en temas como el empleo, la seguridad, la salud y la educación, siguen latentes. Particularmente, la educación ha debido enfrentar políticas que, en la mayoría de los casos, afectan sensiblemente a jóvenes y adultos.

De acuerdo con estudios de reconocidos organismos internacionales, las tasas de crecimiento en la matrícula cada vez son mayores, y esto ha agravado el problema debido a la falta de capacidad, tanto en instituciones educativas para formar profesionistas, como en centros laborales para dar cobertura a la contratación de egresados. El acceso universal y gratuito a la educación superior se ha transformado en un reto importante. Según un informe de la UNESCO de 2015, la matrícula universitaria en la zona aludida se concentra en las áreas de ciencias sociales y administrativas, con el 55.8 %; en ingeniería, 14 %; y en ciencias, con 5.6 %. En cuanto a la investigación y desarrollo, se concentra

principalmente en México, Brasil y Argentina, quienes destinan una mayor inversión y cuentan con una plantilla mayor de posgraduados (Didriksson *et al.*, 2021).

La fuga de cerebros —como se denomina al fenómeno social donde los estudiantes e investigadores de un país migran al extranjero— así como la privatización de la educación, coartan el crecimiento en la región. Las diferencias económicas, sociales, culturales y de género entorpecen el desarrollo educativo. Para mejorar las condiciones en la zona, las universidades se han planteado enfoques orientados a crear sinergias basadas en la convergencia del humanismo, la ciencia y la tecnología. Lo anterior hace necesario el establecimiento de políticas de inclusión social para construir una sociedad más justa y cohesionada, donde cada individuo tenga las mismas oportunidades para alcanzar su potencial y contribuir al desarrollo colectivo.

En ese mismo sentido, es relevante considerar un enfoque pedagógico integrador de temas, valores y competencias fundamentales en el currículo escolar, de manera interdisciplinaria y holística, con el propósito de fomentar una formación integral en los estudiantes. Se trata de abordar cuestiones esenciales para el desarrollo personal, social y global, las cuales trascienden asignaturas específicas. En este marco, el arte y la cultura son un componente esencial, pues enriquecen la transversalidad educativa al conectar conocimientos, valores y emociones, formando ciudadanos sensibles, creativos y comprometidos con su entorno.

También es necesario reflexionar acerca de la libertad, pero no solo identificarla con un acto de libre mercado dirigido a comercializar productos y servicios, más bien, comprenderla como un valor esencial involucrado con la responsabilidad de los actos propios y

sus consecuencias. Aquí es donde la educación del futuro se ha de observar como un cimiento importante en busca de una transformación de la conciencia de las personas, sobrepasando los límites del proceso de enseñanza aprendizaje, hacia la consolidación de un sistema educativo integral, sustentado en una estructura de principios para salvaguardar los derechos humanos.

Se demanda entonces una visión de la enseñanza dirigida hacia la búsqueda del bienestar social y la felicidad del individuo, sin hacer a un lado las estrategias sustanciales del proceso, al ser las capacidades un elemento relevante en la educación de calidad. Sin embargo, es necesario entender primero el significado de *capacidad*: “Capacidad es la disposición general de una persona para aprender, entender, o desempeñarse en diferentes áreas del conocimiento” (Woolfolk, 2020, p. 85). En segundo lugar, definir el término *calidad*: “Calidad es el grado en el que un conjunto de características inherentes de un producto o servicio cumple con los requisitos” (Evans & Lindsay, 2020, p. 12).

En la actualidad se ha sesgado el término calidad, se ha orientado principalmente a la satisfacción del cliente y partes interesadas. Sin embargo, su principal enfoque ha de buscar la calidad de vida de las personas para procurar un mundo más justo. “Hemos de ser conscientes de que tenemos el deber de reclamar y apelar a las instituciones políticas para que promuevan la capacitación de los ciudadanos/as encaminada a poder gozar de una buena vida humana” (Guichot, 2015, p. 53).

Comúnmente se piensa en la educación como limitada a infraestructura y modelos para el proceso, pero va más allá, las verdaderas enseñanzas están directamente vinculadas a valores como la honestidad,

el respeto, el amor y la espiritualidad. También se deben considerar aspectos como la igualdad de género, la cultura como recurso unificador, y la tecnología como herramienta para un futuro sostenible: “La Comisión Internacional proporcionará orientación y determinará prácticas prometedoras para reinventar el conocimiento, el aprendizaje y la educación con el fin de forjar el futuro de la humanidad y del planeta” (UNESCO, 2020, p. 5). Por ello, es importante abordar el tema educativo desde las necesidades locales y regionales, sin perder de vista el contexto mundial.

Como se mencionó al inicio, este trabajo tiene como objeto proporcionar un panorama del impacto de la inteligencia artificial (IA) en la educación del futuro. No se debería tener aversión a la evolución tecnológica, se trata en cambio de aprovechar las oportunidades que la IA puede otorgar para mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades, sin perder de vista los aspectos negativos presentados si no se hace un uso adecuado de la misma, así como las preocupaciones éticas y sociales al abordar los temas de educación inclusiva, justicia social, estado social de derecho y atención a la diversidad: “Para que la educación cumpla efectivamente su función en el contexto de un Estado Social de Derecho, debe comprenderse que la auténtica democracia en la educación se da desde la educación inclusiva y que esta es por excelencia el escenario de consolidación de una auténtica justicia social” (Prieto *et al.*, 2020, p. 6).

En ese mismo sentido, el sitio de la UNESCO en su apartado *Aprendizaje digital y transformación de la educación* (2023) refiere: “la IA proporciona el potencial necesario para abordar algunos de los desafíos mayores de la educación actual, innovar las prácticas de

enseñanza y aprendizaje y acelerar el progreso”. Además, establece el compromiso de:

apoyar a los Estados Miembros para que saquen provecho del potencial de las tecnologías de la IA con miras a la consecución de la Agenda de Educación 2030, al tiempo que vela por que su aplicación en contextos educativos responda a los principios básicos de inclusión y equidad.

Es decir, la directriz de la UNESCO orienta el uso de la IA hacia un enfoque humanista. Ahora bien, es necesario mencionar que el acceso a las nuevas tecnologías en países con economías emergentes, no es algo fácil, se vuelve complejo incorporarla y poder lograr una educación superior completa y efectiva para todos. Si se habla de justicia social, el Estado debería facilitar el acceso a herramientas innovadoras y al alcance de la mayoría. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2023), en México solo el 43.8 % de los hogares cuenta con computadora en casa; de esta cifra, solo 44.6 % la utilizan como apoyo escolar, y el 71.1 % cuenta con conexión a internet. Como se puede apreciar aún falta mucho por hacer, pues para utilizar las herramientas de IA se requieren: computadoras de alto desempeño, teléfonos inteligentes, tabletas, robots, aplicaciones o programas donde se procesa información y se interactúa con la IA.

El uso educativo de IA demanda a las universidades o instituciones superiores en general permitir el acceso a esta herramienta para garantizar que las personas, independientemente de su origen, género, edad, discapacidad, religión o cualquier otra condición, la aprovechen. Con esto, podrán tener la oportunidad de prepararse y mejorar sus condiciones de vida, asegu-

rando tener las mismas oportunidades educativas, sociales, laborales y económicas.

Se ha avanzado en la construcción de escuelas a nivel superior. Sin embargo, según el INEGI, en su última encuesta del 2020, solo el 21.6 % de la población cuenta con educación superior. No obstante, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, en el 2023: más de 41 mil estudiantes se incorporaron a instituciones públicas y 73 mil a instituciones particulares; en nivel licenciatura, 17 mil ingresaron a estudios de posgrado. Estos datos reflejan que se está atendiendo el problema (SEP, 2023). Otro punto a considerar es la modalidad de universidad a distancia, pues permite un mayor alcance en la cobertura de formación profesional a un costo menor, tanto para la escuela como para los estudiantes.

Es relevante promover la educación superior para todos mediante el uso de la tecnología más moderna, pero sin el detrimento de los derechos fundamentales de las personas, con el propósito de estimular la justicia social sin dejar a un lado estar al frente del desarrollo científico y tecnológico.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA EDUCACIÓN DEL FUTURO

Se tratarán en primer lugar las posibilidades permitidas por el uso de la IA para vivir en un contexto intercultural, luego se reflexionará sobre el uso de estos recursos para incrementar el diálogo y la comunicación y se analizarán las posibilidades de su empleo desde el enfoque de las capacidades. La inteligencia artificial (IA) está reconvirtiendo significativamente múltiples sectores, la educación superior no es la excepción. En el contexto de la interculturalidad, su impacto es aún más revela-

dor, al tener el potencial de mejorar la diversidad y la inclusión en los entornos educativos. La interculturalidad en la educación superior describe la interacción e integración de diferentes culturas en un espacio de aprendizaje, fomenta el respeto mutuo, la comprensión y el enriquecimiento de las experiencias educativas. Se basa en la búsqueda de desafíos y necesidades de los implicados en el proceso educativo. Por ser humanista, universal y relevante, se debe incluir el valor de la diversidad como patrimonio y no como una limitante para instruirse a convivir.

De ahí que la IA pueda ser la puerta de entrada a una educación inclusiva y equitativa al personalizar el aprendizaje para estudiantes de diferentes orígenes culturales y lingüísticos. Los métodos de aprendizaje pueden adaptarse a las necesidades individuales, ofrecen recursos en diversos idiomas y ajustan los contenidos educativos de acuerdo con los contextos culturales de los estudiantes. Al mismo tiempo, permiten analizar grandes cantidades de datos para identificar patrones que fortalezcan la comprensión de las dinámicas interculturales en las aulas, lo cual evidencia al tema educativo como un sistema construido susceptible de mejorarse continuamente.

La IA influye en la comunicación. Existen estudios acerca de la importancia de promover la comunicación efectiva en las aulas universitarias, con el objetivo de mostrar la relevancia de crear ambientes propicios para el aprendizaje mediante el intercambio de ideas entre estudiantes y docentes. El diálogo se presenta como el medio idóneo para facilitar la formación y el desarrollo del pensamiento creativo, y se define como: “Una interacción verbal entre dos o más sujetos, donde se intercambian significados a través de un proceso co-

municativo, implicando la respuesta y la interpretación activa por parte de los interlocutores.” (Bakhtin, 1981, p. 426).

Este contexto se convierte en una plataforma para establecer la comunicación docente-estudiante, donde el primero tiene la responsabilidad de promover y guiar el desarrollo de la conversación. Se agrega a esta función el compromiso de fomentar la participación de los estudiantes en el aula, con la intención de centrar la atención en el progreso de su crecimiento educativo y así estimular la inclusión e igualdad dentro del grupo. “Un diálogo entre iguales inspirado en la reciprocidad, o sea, como un ejercicio que precisa de intercambios a la hora de compartir una idea, sentimiento u opinión” (Amar, 2023, p. 168).

Es una conducta multilateral instauradora de una red de interacciones donde se comparten ideas constructoras de conocimiento, a través del intercambio de datos, de información y retroalimentación, de esta forma se alcanza la comprensión de conceptos o situaciones de la naturaleza, incluso, la solución de problemas. Para establecer el diálogo es importante desarrollar en el aula las habilidades de comunicación necesarias para poder emitir, recibir e interpretar la información, con el propósito de lograr con éxito los resultados esperados en el proceso de aprendizaje.

En la lista de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la ONU para 2030 se considera, entre otros, el correspondiente a la *Educación de calidad*, al buscar sea esta inclusiva, equitativa y de calidad. Esto significa que la comunicación efectiva, apoyada mediante el diálogo en el aula universitaria, será instrumento clave para coadyuvar al logro de los objetivos académicos, al fomentar el intercambio de ideas y el aprendizaje

participativo. Surge entonces la interrogante sobre el impacto de la IA en la comunicación y la educación en el futuro. Se torna un tema complejo, pues la evolución tecnológica avanza rápidamente. Por ejemplo, la pandemia de Covid-19 a nivel global, durante los años 2020 a 2022, provocó una forzada adaptación tecnológica para responder al escenario adverso. Se apresuró la evolución de las tecnologías de la información y comunicaciones y las personas se ajustaron al aislamiento dictado por autoridades para reducir contagios. Surgió entonces la necesidad de establecer mecanismos de interacción a distancia que rompieron los paradigmas de la comunicación interpersonal. En poco tiempo cambió la manera de relacionarse en las escuelas y centros laborales, se dio un aumento considerable en los índices de teletrabajo, de las compras por internet y de la educación a distancia, incluso en muchos casos estas prácticas permanecieron aún después de la crisis: “La pandemia aceleró las tendencias existentes en el trabajo remoto, el comercio electrónico y la automatización, con hasta un 25 por ciento más de trabajadores de lo que se estimaba necesitaron cambiar de ocupación” (Lund *et al.*, 2021, párr. 5).

Además, la IA ya impacta a la educación, desde el uso de esquemas robotizados de servicios escolares, pasando por sistemas de aprendizaje interactivo, evaluaciones de desempeño escolar inteligentes, hasta la generación automatizada del conocimiento. Esto obliga a los centros de educación superior a anticiparse al futuro, con el apoyo de estrategias para enfrentar los nuevos retos tecnológicos:

La inteligencia artificial (IA) tiene el potencial de transformar la educación mediante la personaliza-

ción del aprendizaje, el análisis de datos para mejorar el rendimiento estudiantil y la automatización de tareas administrativas, lo que permite a los docentes centrarse más en el desarrollo de habilidades críticas y creativas. (Holmes *et al.*, 2019, p. 72)

El ser humano es un ente social, al mantenerse en interacción con otros sujetos, esto es necesario para la conservación del equilibrio emocional y la salud. Sin embargo, para que esta interacción sea efectiva debe aprender a convivir, mediante la práctica de tolerar, de seguir reglas sociales, de respetar la diversidad y de saber manejar conflictos. La convivencia intercultural es:

aquel proceso respetuoso de interacción de coexistencia con varias culturas en la comunidad educativa, a partir de prácticas pedagógicas, basada en normativas, al que concurren los individuos en igualdad de derechos, sin distinción de sexo, edad, religión, ideología, pensamiento, mentalidad, estatus económico o posición social, encaminada al bienestar mental y físico, para evitar y/o disminuir conflictos. (Ávila, 2022, p. 169)

En este sentido, la IA en la educación superior abre una oportunidad única para transformar la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo no solo la eficiencia y la personalización, sino también el respeto por la diversidad cultural en un mundo globalizado. Sin embargo, también plantea desafíos, como el sesgo en los algoritmos y la falta de datos característico del aprendizaje de los modelos de IA. Por lo tanto, el desarrollo e implementación en la educación superior debe realizarse de manera ética, al reflejar y respetar la diversidad

cultural de los estudiantes, para contribuir a un ambiente verdaderamente inclusivo y equitativo.

En síntesis, la educación del futuro se enfocará en desarrollar las capacidades de los individuos no solo para desempeñar una carrera profesional, sino también para contribuir activamente al bienestar de la sociedad. Este tipo de educación suele integrar conocimientos técnicos y habilidades específicas con valores éticos, responsabilidad social y una conciencia crítica sobre las desigualdades y necesidades sociales. Deberá buscar la formación de profesionales, quienes además de tener competencias en su campo puedan comprender el impacto de su trabajo en la comunidad y en el bienestar colectivo. Esto incluye aspectos como el desarrollo de políticas sociales, la promoción de la justicia social, y la capacidad de trabajar en contextos que mejoren la calidad de vida de las personas, especialmente en poblaciones vulnerables o marginadas.

En la educación del futuro con enfoque de las capacidades, la IA tiene un gran potencial de aplicación. Se puede implementar para mejorar el bienestar social y la calidad de vida de diversas formas, facilitando tanto la enseñanza como la práctica profesional. Además, puede ofrecer experiencias educativas personalizadas, adaptándose a las necesidades, habilidades y ritmos de aprendizaje. Esto permite adquirir destrezas y profundizar en áreas de mayor interés.

En el ámbito del bienestar social, el empleo de la IA puede proporcionar una mayor efectividad en contextos particulares, como el trabajo con comunidades vulnerables o la gestión de recursos para políticas sociales. Es posible crear simulaciones para la práctica de situaciones del mundo real, como la toma de decisiones en la gestión de servicios sociales, el trabajo comuni-

tario o el diseño de políticas públicas. Estas simulaciones pueden ayudar a predecir los resultados sociales de ciertas decisiones que permitan evaluar y seleccionar las mejores estrategias para promover el bienestar social.

Además, mediante la IA se pueden analizar grandes volúmenes de datos sobre indicadores sociales y ofrecer proyecciones tendientes a planificar intervenciones más efectivas. Democratiza el acceso a la educación, permite el ingreso a contenido educativo de alta calidad desde cualquier lugar del mundo. Esto es especialmente importante para el bienestar social, donde los profesionales pueden formarse en temas globales y adquirir un enfoque interdisciplinario, al permitir enfrentar problemas como la pobreza, la desigualdad y el acceso a los servicios básicos. Igualmente puede ayudar a monitorear y evaluar programas educativos para asegurar que estén alineados con los objetivos de promover el bienestar social.

Al analizar el progreso de los estudiantes y las competencias adquiridas, se pueden ajustar los esquemas formativos en tiempo real para mejorar la efectividad educativa. Se trata pues, de una herramienta poderosa para promover la inclusión en la educación, ayuda a eliminar barreras para personas con discapacidades o limitaciones geográficas.

El uso de programas o aplicaciones de asistencia virtual, traducciones automáticas o contenido adaptado, permite facilitar el acceso a la educación y mejorar el bienestar social. Se podrá utilizar este avance tecnológico para analizar patrones y predecir posibles problemas sociales, lo cual posibilita intervenir de manera proactiva. Por ejemplo:

- A través del análisis de datos sobre desempleo, salud pública o violencia, los profesionales lograrían desarrollar estrategias preventivas y políticas más efectivas.
- Al utilizar algoritmos de aprendizaje automático, se accedería a una visión más profunda de las tendencias y desafíos sociales, lo que da paso al diseño de intervenciones más precisas y personalizadas para diferentes grupos sociales.
- Los chat-bots (simulador de conversaciones) responden preguntas frecuentes, permitiendo que los profesores se concentren en discusiones más profundas.
- Estos recursos permiten analizar las conversaciones en el aula para identificar temas recurrentes, puntos de confusión y áreas donde los estudiantes necesitan más apoyo. Esto ayudaría a los profesores a ajustar sus métodos de enseñanza en tiempo real.
- Favorecen el acceso instantáneo a recursos adicionales, como artículos, videos y ejercicios interactivos, que complementen las discusiones en clase.
- La personalización mediante el uso de algoritmos de aprendizaje automático diseña las experiencias para cada estudiante, adaptando el contenido y las actividades a las necesidades y estilos individuales.
- Fomenta el pensamiento crítico mediante el planteamiento de preguntas desafiantes y escenarios hipotéticos mediante el debate entre los estudiantes, con el objetivo de promover un diálogo reflexivo y significativo.

La inteligencia artificial puede enriquecer el diálogo universitario, al proporcionar herramientas y recursos para facilitar la participación activa, el análisis y la personalización del aprendizaje, contribuyendo así a un entorno educativo más dinámico y efectivo: “El enfoque de las capacidades enfatiza la importancia de crear condiciones que permitan a los individuos desarrollar sus habilidades y oportunidades, facilitando una vida digna y plena” (Nussbaum, 2011, p. 33).

En este sentido, la IA, al integrarse en la educación para el bienestar social, lograría transformar tanto la formación de los futuros profesionales como la práctica misma de la disciplina. Al combinar la capacidad analítica y adaptativa de la IA con el enfoque humano y ético propio de este campo, generaría soluciones más efectivas para mejorar la calidad de vida de las personas al enfrentar los desafíos sociales de manera más estratégica y proactiva.

3. ESTRATEGIAS PARA EL APROVECHAMIENTO DE LA IA EN LA EDUCACIÓN

Se presentarán aplicaciones de la IA para hacer realidad lo propuesto con base en el Sumak Kawsay, en los pilares señalados en el Informe Delors y en la etapa para construir relaciones interpersonales positivas. En el estudio: Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior Ecuatoriana (Pauta-Ortiz *et al.*, 2023), se explora cómo la cosmovisión indígena quechua puede enriquecer las prácticas pedagógicas en las artes y humanidades en la educación superior de Ecuador. El término Sumak Kawsay se traduce frecuentemente como *buen vivir* o *vida en plenitud* y representa una

forma de vida que busca el equilibrio y la armonía entre la comunidad, el individuo y la naturaleza. Este concepto marca la diferencia con las nociones occidentales de desarrollo y crecimiento, centradas por lo general en el acaparamiento material y el ascenso económico.

La publicación utiliza una metodología cualitativa para describir y reconceptualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Educación cultural y artística; propone ocho principios filosóficos y antropológicos, en búsqueda de mejorar las competencias pedagógicas y artísticas de los docentes; incluye elementos como saber comer y beber de manera consciente y respetuosa con la naturaleza; saber bailar y dormir alineados con las energías del cosmos y la tierra; valorar el trabajo como una actividad gozosa y practicar la meditación para el equilibrio interior. También abarca saber pensar y amar, fomentando relaciones armónicas, así como escuchar y hablar de manera constructiva, contribuyendo al bienestar comunal y personal. Estos principios enfatizan una vida en armonía con uno mismo, la comunidad y el entorno natural.

Este enfoque pretende ser transdisciplinar, decolonial e intercultural, y se sitúa dentro de un marco más amplio de discusión sobre políticas públicas y programas de educación superior que impactan la formación y el perfil profesional de los futuros docentes. El objetivo final es mejorar la empleabilidad de los educadores en escuelas, colegios e instituciones, destacando la importancia de una educación con valores indígenas y contemporáneos.

Ahora bien, estas aportaciones se pueden utilizar en conjunto con la inteligencia artificial (IA), de la siguiente manera:

Mediante la pedagogía personalizada se pueden desarrollar sistemas de aprendizaje adaptativos para responder a las necesidades individuales de los estudiantes, similar a cómo el Sumak Kawsay enfatiza la atención a las necesidades comunitarias e individuales. La IA permite ayudar a diseñar experiencias educativas que respeten y se adapten a las diferencias culturales y personales, en línea con un enfoque intercultural y personalizado.

A través de la creación de observatorios universitarios se lograría evaluar el impacto de la tecnología y la IA en la educación. En relación a la preservación y difusión del patrimonio cultural, la IA propicia la digitalización y análisis cultural de archivos históricos, piezas de arte y literatura, al hacerlos accesibles y al analizar patrones culturales. Estos recursos crean experiencias inmersivas, es decir, usan tecnologías como realidad aumentada y realidad virtual basadas en IA para presentar experiencias educativas al conectar a los estudiantes con su herencia cultural, por ejemplo: proyectos que recrean digitalmente sitios arqueológicos y los combinan con narrativas históricas basadas en investigaciones humanísticas.

Lo planteado anteriormente es coherente con los *Cuatro pilares de la educación*, establecidos en el texto coordinado por Delors (1996), en un informe para la UNESCO, titulado: *La educación encierra un tesoro*. A continuación, se menciona cada pilar con las respectivas estrategias de IA recomendadas:

El primer pilar, *Aprender a conocer*, se refiere a desarrollar la capacidad de adquirir conocimientos y aprender de manera continua a lo largo de la vida. En este aspecto se facilita un aprendizaje más personalizado, adaptado al ritmo y necesidades individuales de los

estudiantes. Las herramientas como los sistemas de tutoría inteligente proporcionan recursos educativos globales y accesibles, permitiendo a los estudiantes aprender de manera autónoma y eficiente. Además, ayudan a mejorar la comprensión y retención del conocimiento mediante la personalización de contenidos y el análisis del progreso de los estudiantes.

El segundo pilar, *Aprender a hacer*, se orienta en desarrollar habilidades prácticas y competencias necesarias para enfrentar retos en el mundo laboral. Se puede acceder a simulaciones y entornos virtuales donde los estudiantes practicarían en situaciones realistas. Además, facilita el desarrollo de habilidades digitales, esenciales en la era tecnológica. También optimiza el aprendizaje basado en proyectos, proporciona retroalimentación personalizada que ayuda a mejorar las capacidades prácticas y técnicas, prepara para el trabajo y la resolución de problemas en el mundo real.

El tercer pilar, *Aprender a vivir juntos*, se centra en fomentar la comprensión, la cooperación y la convivencia pacífica entre individuos de diferentes culturas y contextos. La IA apoya este pilar al facilitar la colaboración global entre estudiantes mediante plataformas educativas y promovería el entendimiento intercultural. Además, ayuda a detectar y reducir sesgos en el aprendizaje, al hacer realidad la inclusión y el respeto por la diversidad. También contribuye a la resolución de conflictos, mejora la comunicación y el trabajo en equipo en entornos multiculturales.

El cuarto pilar, *Aprender a ser*, se orienta hacia el desarrollo integral de la personalidad, el sentido de identidad y el bienestar emocional. Mediante la IA se puede fomentar el autoconocimiento, permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y áreas de mejora a

través del análisis de patrones de aprendizaje. También apoya el bienestar emocional a través de herramientas como chat-bots y aplicaciones de salud mental. Además, promueve la creatividad al ofrecer espacios para la experimentación artística y personalización de experiencias, ayuda al desarrollo completo de los individuos en su vida personal y profesional.

Ávila (2022) establece, desde su perspectiva, las etapas para construir relaciones interpersonales positivas. Estas son:

- El contacto, es decir, la interacción entre personas que se identifican en diferentes culturas y con igualdad de derechos.
- La respetabilidad, es la consideración al otro, a través del establecimiento de una comunicación positiva, el reconocimiento y aceptación de los derechos personales y el cumplimiento de los deberes.
- La visión del mundo representado, donde se consideran las costumbres, los hábitos, la vida cotidiana, y los eventos culturales.
- La empatía, entendida como situarse en el lugar de otra persona y comprender sus sentimientos, emociones y perspectivas.
- La valoración de los hábitos, traducido como enseñar a reflexionar para formarse ideas propias.
- El intercambio de opiniones, producido a partir de un conjunto de signos y símbolos convencionales, donde se expresan los sentimientos, costumbres y hábitos en igualdad de condiciones, se toma tiempo para escuchar y

atender al otro, se respetan sus opiniones para resolver conflictos.

Si la IA se utiliza de manera consciente y ética, tiene un gran potencial para desarrollar relaciones interculturales positivas, porque facilita el diálogo, la inclusión y el respeto mutuo entre culturas. Elimina barreras como el idioma, mitiga sesgos y personaliza el aprendizaje, contribuye a la creación de sociedades más equitativas y multiculturales, donde las diferencias no solo se toleran, además se valoran y enriquecen con las experiencias compartidas.

En este sentido, el tema de los valores es estratégico, debido a la creciente necesidad de formar profesionales no solo con habilidades técnicas, sino también con una sólida ética y responsabilidad social. Esto surge en un contexto donde el mundo enfrenta retos en diversos ámbitos, como la corrupción, la desigualdad, y la falta de transparencia en las instituciones. La educación profesional deberá preparar a futuros profesionistas para actuar con integridad, promoviendo el bien común y el respeto a los derechos humanos. En muchas universidades y centros de educación superior en México se están incorporando materias y programas con el fin de fomentar en los estudiantes una conciencia ética y una responsabilidad hacia la comunidad.

También impulsan prácticas profesionales, voluntariado y proyectos de servicio comunitario, que exponen a los estudiantes a realidades sociales y les permiten poner en práctica los valores adquiridos en el aula. Tienen el objetivo de preparar a los alumnos para responder a dilemas éticos en sus respectivos campos. Por ejemplo, es exigible a un abogado actuar con honestidad y justicia; a un ingeniero, garantizar la segu-

ridad en sus diseños; y a un médico, priorizar el bienestar del paciente. Estas bases buscan ser un pilar en la educación para formar profesionales íntegros, capaces de tomar decisiones éticas en su vida profesional: “Generalmente los estudiantes universitarios al comenzar sus estudios ya poseen un sistema de valores y convicciones arraigados frutos de su quehacer social, familiar, religioso (en caso que proceda), y en menor medida aprendidos en la escuela” (Estrada, 2012, p. 253).

El traer una serie de valores construidos al ingresar a los estudios profesionales representa un desafío para las instituciones educativas, que buscan promover una estructura de ética y profesional específica en sus programas. Este es un problema, pues pueden influir en la disposición para adoptar o cuestionar los valores éticos promovidos en sus carreras, y esta información previa a veces puede entrar en conflicto con los ideales y responsabilidad social inculcados por las instituciones.

En este escenario, los docentes de nivel superior tendrán un rol muy importante en la educación del futuro, serán guías, mentores y diseñadores de experiencias de aprendizaje, para preparar a los alumnos a enfrentar un mundo en constante cambio. Deberán ser flexibles, innovadores, éticos y altamente preparados para adaptarse a las nuevas tecnologías y metodologías, contribuyendo así a formar profesionales íntegros y responsables en el contexto globalizado y dinámico del futuro.

Es necesaria la concientización individual de decidir y actuar, los profesores deben ser los agentes de cambio, y así sus educandos pueden incorporar el hábito de conducirse con ética y moral. No obstante, además del desafío representado por los valores previos a la hora de formar, también lo es la doble moral en docentes e instituciones educativas, pues impacta nega-

tivamente en el ambiente educativo y en la formación, generando desconfianza, desmotivación y escepticismo. Cuando los estudiantes perciben que los valores promovidos no se reflejan en el actuar de quienes los enseñan, disminuye la credibilidad y el respeto hacia la institución y los docentes. Esta incongruencia refuerza conductas cuestionables, donde los estudiantes pueden interpretar que la ética es flexible según el contexto.

Además, la doble moral afecta el desarrollo de una conciencia genuina y debilita el compromiso estudiantil, cuando los valores parezcan superficiales o sin aplicación real. El ambiente educativo se deteriora, afecta la reputación de la universidad y el sentido de comunidad. También, como modelo para la sociedad, una institución conducida con doble moral refuerza la tolerancia hacia la falta de ética. Para que la educación sea efectiva en la formación de ciudadanos responsables, los docentes y las organizaciones deben actuar con coherencia y transparencia. Solo así pueden fortalecer la confianza, el aprendizaje auténtico y preparar a los estudiantes para enfrentar dilemas en sus futuras profesiones.

En la educación del futuro la IA debe ser clave para fortalecer la concientización ética y moral a través de varios métodos innovadores, como la simulación. A través de la creación de escenarios interactivos personalizados se pueden presentar dilemas éticos específicos en cada disciplina, donde los estudiantes puedan tomar decisiones y observar sus consecuencias en un entorno controlado, y así promover la reflexión. Además, se podrá instrumentar de manera automatizada la retroalimentación individual sobre las decisiones tomadas, se logrará mediante el análisis por IA de respuestas

y patrones. Esto ayudará a los estudiantes a identificar áreas de mejora y fortalecer su coherencia moral.

Utilizando la IA también es posible organizar y moderar debates sobre temas éticos, adaptados al nivel y contexto de cada estudiante. Esto fomentará el intercambio de perspectivas y desarrollará el pensamiento crítico y la empatía, esenciales en la formación. Apoyará también a los estudiantes, a identificar y mitigar sesgos en sus decisiones. Los algoritmos de IA pueden señalar patrones de pensamiento tendenciosos, al guiar hacia decisiones más justas y conscientes. Igualmente puede sugerir materiales personalizados, como lecturas y estudios de caso, alineados con los intereses y necesidades éticas de cada estudiante, promoviendo una educación en valores continua y adaptada. Estas aplicaciones informáticas figurarán como un recurso valioso para la educación del futuro, promoviendo la reflexión crítica y la preparación para enfrentar dilemas reales con sensibilidad y responsabilidad moral.

CONCLUSIONES

Se requiere formar profesionales en el desarrollo y uso de la IA con alto sentido ético y con responsabilidad social. La interculturalidad es un aspecto central en la transversalidad educativa, pues promueve el reconocimiento, respeto y diálogo entre diferentes culturas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades. Este enfoque fomenta la construcción de sociedades más justas, inclusivas y diversas, donde las diferencias culturales se valoren como una riqueza y no como un obstáculo.

La IA mejora el proceso educativo en las universidades desde la perspectiva de la ciencia, la tecnolo-

gía y las humanidades, siempre y cuando se integre de manera innovadora y transformadora, respetando las necesidades locales, los valores culturales y las prioridades sociales. Para lograrlo es importante promover un enfoque interdisciplinario, mediante el desarrollo de proyectos que combinen la IA con disciplinas humanísticas como la filosofía, la sociología, la antropología y los estudios culturales. Esto permitirá comprender y abordar los impactos éticos, sociales y culturales de la tecnología.

Utilizando IA es viable la aproximación a la humanización tecnológica, al diseñar algoritmos y aplicaciones con sensibilidad hacia la diversidad cultural y las necesidades específicas de una región, mediante el análisis lingüístico y la generación de recursos educativos en lenguas originarias.

Se puede hacer uso de plataformas personalizadas de aprendizaje que utilicen IA para crear entornos educativos adaptados al contenido y las necesidades individuales de los estudiantes, considerando su contexto cultural, idioma y nivel socioeconómico fomentando la inclusión educativa mediante la implementación de herramientas de accesibilidad para estudiantes con discapacidades, como lectores automáticos de texto, traducción en tiempo real o interfaces de voz en lenguas locales.

Es posible el impulso a la investigación y el desarrollo local mediante la automatización de procesos de investigación para analizar grandes volúmenes de datos científicos, identificar tendencias globales y adaptar soluciones a contextos locales, lo cual estimula a su vez la investigación transdisciplinaria al apoyar proyectos que aborden problemas regionales, como el cambio climático, la desigualdad social y la urbanización, desde

un enfoque colaborativo entre ciencia, tecnología y humanidades.

Es asequible emplear la IA para la digitalización y análisis de archivos históricos, piezas de arte y literatura, para hacerlos accesibles, además de recrear patrones culturales para diseñar contenidos inmersivos, es decir, usar tecnologías como realidad aumentada y realidad virtual basadas en IA para crear experiencias educativas en las cuales los estudiantes se conectan con su herencia social.

Es factible la optimización de la gestión educativa superior a través de la incorporación de IA en procesos internos como: inscripciones, financiamiento, análisis de rendimiento estudiantil y asignación de recursos. Además, es factible crear sistemas de detección de patrones de abandono escolar y ofrecer soluciones personalizadas a los estudiantes en riesgo.

La colaboración se logra reforzar mediante la creación de redes digitales basadas en IA para conectar a universidades, investigadores y estudiantes y fomentar así la cooperación regional. La IA propicia el desarrollo de tecnologías inclusivas al abordar problemas sociales como la pobreza, la salud pública y la desigualdad educativa, integrando perspectivas humanísticas, y la participación de comunidades locales en el diseño y uso de tecnologías para garantizar que sean útiles, respetuosas y culturalmente relevantes.

Esta tecnología puede significar una herramienta poderosa para transformar la educación en todos sus niveles, si se integra desde una perspectiva humana, inclusiva y local. Al combinar la ciencia y la tecnología con las humanidades, las universidades formarían líderes no solo expertos en tecnología, sino también

sensibles a los valores culturales, éticos y sociales de la región, contribuyendo a su desarrollo sostenible y equitativo.

REFERENCIAS

- Altbach, P. G., & Knight, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11(3-4), pp. 290-305. <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>
- Amar, V. (2023). Hablar por hablar. Conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula abierta*, 52(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Ávila, A. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Conrado*, 18(87), pp. 166-171. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400166&lng=es&nrm=iso
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). University of Texas Press.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (27 de febrero de 2023). Boletín 32: Matrícula nacional de nivel superior alcanza 5.2 millones de estudiantes: SEP. *Gobierno de México*. <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-32-matricula-nacional-de-nivel-superior-alcanza-5-2-millones-de-estudiantes-sep?idiom=es>
- Castells, M. (2001). *The university system: Engine of development in the new world economy*. World Bank.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa.locale=es
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Del Valle, D., Perrotta, D., Caregnato, C., y Miorando, B. (2021). Universidad y pandemia en América Latina: reflexiones desde la diversidad y la complejidad de un fenómeno en desarrollo. *Educación Superior y Sociedad*, 33(2), pp. 53-91. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380660>
- Durkheim, É. (1922). *Educación y sociología*. Akal.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), pp. 240-267. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024652012>
- Evans, J. R. & Lindsay, W. M. (2020). *Administración y control de la calidad* (11.ª ed.). Cengage.
- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), pp. 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2020). Demografía y Sociedad. Educación. Características educativas de la población. *INEGI*. <https://www.inegi.org.mx/temas/educacion/>

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2023). Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH). <https://www.inegi.org.mx/temas/ticshogares/>
- Kant, I. (2003). *Sobre pedagogía*. Akal.
- Lund, S., Madgavkar, A., Manyika, J., Smit, S., Ellingrud, K., Meaney, M., & Robinson, O. (18 de febrero de 2021). The future of work after COVID-19. *MCKINSEY & COMPANY*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19>
- Nilsson, N. J. (1998). *Artificial Intelligence: A New Synthesis*. Morgan Kaufmann.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard University Press.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL.
- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) & Profuturo. (2023). *El futuro de la Inteligencia Artificial en la educación en América Latina*. OEI. <https://profuturo.education/wp-content/uploads/2023/04/digital-estudio-futuro-ia-educacion-america-oei-latina-oei-profuturo.pdf>
- Pauta-Ortiz, D., Mansutti-Rodríguez, A. y Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, pp. 87-115. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>

- Prieto, W., Gómez, N., Acero, M. y Castro, A. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho, *Sinergias educativas*, 5(2), pp. 299-316. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/138>
- Rumelt, R. L. (2011). *Good strategy, bad strategy: The difference and why it matters*. Crown Business.
- Sampedro, J. L., Mayor, F., Garzón, B., Torres, J., Martínez, À., Artal, R., Escolar, I., Martínez, C., López, J., Pérez, J. y Lucía, L. (2011). *Reacciona*. Aguilar.
- Todorov, T. (2006). *La experiencia humana del mundo*. Galaxia Gutenberg.
- Toffler, A. (1970). *Future shock*. Bantam Books.
- UNESCO. (2021). *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2020). *Visión y marco de los Futuros de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa
- UNESCO. (2023). *La inteligencia artificial en la educación*. <https://www.unesco.org/es/digital-education/artificial-intelligence>
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica.
- Woolfolk, A. (2020). *Psicología educativa* (14.^a ed.). Pearson Educación.

CAPÍTULO VIII

PREPARACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA BASADA EN: IGUALDAD, JUSTICIA SOCIAL, RESPETO Y COMUNICACIÓN

Landys Olivia Martínez Sánchez
DOI: <https://doi.org/10.53436/9C4T2s8d>

PRESENTACIÓN

La educación del futuro necesita responder a las demandas de un mundo cada vez más complejo e incierto y debe ser vista como una herramienta para promover la justicia social, la equidad y el respeto, precisamente, en la primera reunión internacional sobre los Futuros de la Educación se identificaron ocho ítems clave y cuatro esferas fundamentales para estructurar esta visión que se refieren en el contenido del presente escrito.

Estos puntos reflejan la importancia de construir una educación basada en valores democráticos, tales como dignidad, igualdad y respeto mutuo, para promover la justicia, la libertad, la armonía y la paz; de la misma manera se subraya que la educación debe contribuir no solo al crecimiento económico, sino al desarrollo humanístico, impactando la calidad de vida humana y considerando tanto lo cognitivo como lo afectivo.

Por su parte, las esferas se centran en asegurar que el acceso a una educación de calidad sea inclusiva y democrática, al abordar problemas clave como la diversidad, la justicia transnacional y la inclusión, en ese sentido la educación debe actuar como un espacio ético, donde no solo se enseñen valores, sino que también se vivan y materialicen en la práctica.

Ahora bien, para que la educación inclusiva sea una realidad, es esencial desarrollar estrategias pedagógicas que reconozcan y respeten la diversidad dentro del aula, ya que aún existen problemas significativos, como la falta de reconocimiento pleno de la diversidad, la justicia social en la educación, y el trato adecuado a las diferentes necesidades de los estudiantes.

Por lo tanto, la educación debe permitir la transformación del ser humano, de acuerdo con los principios del estado social de derecho, donde los derechos fundamentales se convierten en herramientas para enfrentar las arbitrariedades y garantizar el desarrollo pleno de cada individuo, de tal forma que el futuro de la educación debe ir más allá de la simple adquisición de conocimientos, y enfocarse en la transformación integral del individuo, de manera que se pueda aprender no solo a hacer, sino a ser y a convivir en un mundo diverso y plural.

Este texto tiene tres partes. En la primera se muestran los objetivos a cubrir; la segunda sección se refiere a qué valores se cultivarían para obtenerlos y se presentan algunas estrategias. El tercer apartado centra la reflexión en la realidad latinoamericana.

1. HACIA DONDE IR

Son ocho los ítems y cuatro las esferas básicas motivo de estudio, las que enmarcaron la visión del porvenir de la educación mundial y emergen de la primera reunión internacional sobre los Futuros de la Educación.

Estos elementos base son:

1. Un mundo cada vez más complejo, incierto y frágil

2. Nuevo marco para el desarrollo y la prosperidad humana
3. Nueva visión de la educación y exploración de realidades plurales
4. Un enfoque humanista de la educación y el desarrollo
5. El conocimiento como bien común mundial
6. Marco del aprendizaje y la educación
7. Estrategias para aprovechar y democratizar el futuro y
8. Compromiso con la equidad y la inclusión

Desde la primera premisa hasta la última está presente el leitmotiv de la humanidad común basada en valores, de ahí que la educación debe estar comprometida con los principios democráticos de dignidad, igualdad y respeto mutuo para promover la educación y la cultura con fines de justicia, libertad, armonía y paz; así como promover el estado de derecho y los derechos humanos (UNESCO, 2020).

En este contexto es de resaltar que esta nueva propuesta de educación está fundamentada no únicamente en el crecimiento económico, sino en el desarrollo humanístico que impacta directamente en la mejora de la calidad de vida humana, donde no solo el aprendizaje abarca lo cognitivo sino lo afectivo (UNESCO, 2020).

Asumir este reto implica compromisos que la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación resume en cuatro esferas: sostenibilidad humana y del planeta, producción de conocimientos, acceso y gobernanza, ciudadanía y participación, trabajo y seguridad económica. En ellos sigue siendo recurrente el tema de “los valores democráticos, incluido el respeto del pluralismo, la diversidad, la emancipación intelectual y la

libertad de pensamiento y expresión” (UNESCO, 2020, p. 5).

Como se ha resaltado, la educación no puede plantarse solamente en términos de crecimiento económico, sino en la prosperidad humana y el acceso a una vida digna donde se produzcan transformaciones en las conciencias e identidades humanas, de ahí se deriva la pregunta ¿en qué queremos convertirnos? (UNESCO, 2020), esta pregunta se contesta justamente con la educación, porque, como indica el subtítulo del documento base de este escrito, hay que *aprender a convertirse*.

Si bien es cierto que aprender implica este proceso constante y permanente en la educación, el especial énfasis está en la palabra *convertir*; ya se ha postulado sobre aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser, pero, aprender a convertirse implica una transformación que involucra todos esos verbos de acción en una mente consciente, en el ser humano en formación, por ello la educación también debe representar un espacio ético donde no solo se prediquen los valores, sino que se vivan, en el que el ser, el saber, el hacer y el convivir no solo se digan sino que se hagan realidad (UNESCO, 2020).

Es por ello que el concepto estado social de derecho emerge con un nuevo significado en el contexto de educación en valores, pues tiene que ver con los derechos fundamentales; estos, a su vez, “son entendidos como aquellas herramientas jurídico – políticas con las que la población puede hacer frente a las posibles arbitrariedades del Estado o de terceros, garantizando así la protección al desarrollo pleno de la condición humana.” (Prieto *et al.* 2020). Los derechos fundamentales tienen sentido en la actual concepción de la educación con perspectiva de inclusión porque se considera de mane-

ra enfática poner atención en la diversidad, en donde se evite la discriminación de la población con necesidades espaciales y donde se atiendan de manera efectiva las distintas condiciones, necesidades, expectativas y problemáticas de los estudiantes (Prieto *et al.*, 2020).

Esta realidad de la educación se materializa en contextos reales: las instituciones escolares, y es en ellas donde se concreta su auténtica función, en este sentido, son tres las dimensiones que dan motivo a la existencia de las escuelas: la dimensión pedagógica, la sociológica y la política (Prieto *et al.*, 2020).

Estas pretenden la construcción del ser social en cada ser individual, si se considera que la “educación es el hecho social, la institución social a través de la cual se cultiva en cada ser individual las maneras de sentir, pensar y actuar propias del ser social que se requiere en una sociedad determinada” (Durkheim, 2002).

Si bien es cierto que el Estado es quien determina cómo funciona la educación y la institución escolar, también es cierto que en la realidad hacen falta acciones que fomenten una educación inclusiva que van desde prácticas concretas en el aula direccionadas por los docentes hasta impartir, como menciona Nussbaum, un conocimiento cada vez más nutrido y diversificado del mundo, sus historias y su cultura.

La pregunta a resaltar derivada de esas premisas es, ¿cómo desarrollar en el aula el principio de la inclusión? ¿cómo materializar la enseñanza y el aprendizaje para enfrentar de manera práctica los problemas de la actualidad?, estas y otros cuestionamientos surgen como una preocupación de la realidad de la educación actual.

Prieto *et al.* (2020) hacen mención a que son tres los problemas que no se han logrado solucionar hasta el

momento: el reconocimiento a la diversidad, la justicia verdaderamente transnacional y el trato a las sociedades modernas; serán un punto de discusión el establecer estrategias a realizar en las aulas para lograr la anhelada educación inclusiva.

2. VALORES NECESARIOS, ESTRATEGIAS POSIBLES

Estrada (2012), presenta ideas sobre métodos y herramientas educativas que, desde su punto de vista, debe tener presente un profesor al momento de impartir clase. Afirma que el docente debe ser capaz de diagnosticar los valores, proyectos de vida, medio social en que se desenvuelve el alumno e incluso procedencia familiar, para fomentar los valores en cada estudiante. Esta postura un riesgo en dos aristas: la primera es que resultaría excesivo desviar tiempo y energía de las responsabilidades académicas principales para cubrir lo solicitado y en segunda instancia no todos los profesores están capacitados para hacer un diagnóstico socioemocional o familiar, lo cual podría conducir a interpretaciones erróneas y efectos negativos para el estudiante.

Por lo tanto, en el contexto de este texto, es pertinente diferenciar los conceptos de educar *en* valores y educar *con* valores.

Educar *en* valores implica una enseñanza explícita sobre principios éticos y morales, como la empatía, la honestidad, la responsabilidad, entre otros; justamente aquí se describen métodos para la formación de valores en el contexto educativo, enfatizando tres enfoques clave: la conciencia, que fomenta que los estudiantes reflexionen sobre valores mediante el uso de debates y ejemplos, destacando el rol ejemplar del profesor, la ac-

tividad, la cual impulsa la participación activa en tareas prácticas o trabajo comunitario, y la valoración, enfocada en evaluar acciones y fomentar reflexión, usando estímulos o sanciones educativas para guiar conductas positivas.

Educar *con* valores, en cambio, se refiere a la práctica de estos valores dentro de la estructura y cultura de la universidad misma, aquí, tanto los profesores como el personal, actúan como modelos, demostrando con sus acciones lo que significa ser íntegro y comprometido, por ejemplo, un docente que muestra respeto en su trato con los estudiantes y fomenta un ambiente de honestidad y responsabilidad está educando con valores.

Ahora bien, con este acercamiento a una diferencia, también es importante resaltar en el aula y en la dinámica de la universidad, que los dos conceptos son complementarios, porque los maestros deben fomentar en los estudiantes la libertad de expresar sus valores y actuar éticamente, pues la educación en valores es esencial para el desarrollo de la personalidad universitaria.

Por lo tanto, la enseñanza de valores debe ser creativa y práctica, usando métodos como el trabajo en equipo y situaciones de la vida real, para que los estudiantes comprendan y apliquen estos principios en sus decisiones y acciones.

De tal manera educar en y con valores, son complementarios, enseñar en valores ofrece el conocimiento teórico, mientras que educar con valores se refuerza mediante el ejemplo, preparando a los estudiantes para actuar de manera ética en su práctica profesional.

Guichot (2015) refiere que la responsabilidad de la ciudadanía es el deber de construir una sociedad en la que todos disfruten de los aspectos mínimos de

una buena calidad de vida; ciertamente, a través de la educación, es posible dotar a toda persona de las herramientas necesarias para desarrollar sus habilidades, fomentar la igualdad de oportunidades y crear una ciudadanía consciente y participativa.

En este contexto resulta necesario entonces repensar y fortalecer ciertos aspectos esenciales que van más allá de la instrucción académica tradicional, y es aquí donde entra el enfoque del desarrollo humano con la teoría de las capacidades propuestas por Martha Nussbaum.

Según Guichot (2025), este enfoque puede servir de guía para el diseño de una sociedad mejor y de una educación que se debe proponer, donde se tenga la participación activa de los individuos y conscientes de su dimensión política.

Ahora bien, de la teoría de las capacidades se rescata que para que el modelo de persona y de sociedad por el que apuesta la educación pueda irse enmarcando desde las instituciones educativas, es necesario trabajar en las aulas universitarias lo que Nussbaum nombra: emociones, afiliación y otras especies (Guichot, 2015, p. 50).

Si bien es cierto que la educación debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos y enfocarse en la formación integral de los individuos, preparándolos no solo para el mercado laboral, sino también para enfrentar los desafíos sociales y ambientales del mundo actual, también es necesario formar ciudadanos que no solo sean competentes en términos profesionales, sino en su desarrollo emocional.

Trabajar las emociones es crucial, porque las habilidades emocionales impactan de manera significati-

va en el rendimiento académico, la salud mental y la preparación integral de los futuros profesionales.

La afiliación tiene que ver con la base social del respeto y auto respeto, es por ello que se deben fomentar principios de solidaridad, empatía, equidad y justicia por la diversidad cultural y social. Estos valores no solo son la base para la construcción de una sociedad más justa, sino que también son esenciales para la vida en comunidad y la resolución de conflictos.

La relación con otras especies tiene que ver con enseñar a los estudiantes a actuar de manera responsable con los recursos naturales y a valorar la importancia de proteger el medio ambiente y sus seres vivos.

En conclusión, la educación, al ser un motor de cambio social, tiene un papel central en la construcción de una sociedad en la que todos disfruten de una buena calidad de vida, un espacio en el que se construya ciudadanía, se fomente la equidad y se prepare a los individuos para enfrentar los desafíos de un mundo en transformación. Solo así se puede avanzar hacia una sociedad más justa, inclusiva y en la que todos tengan la posibilidad de disfrutar de los aspectos mínimos de una vida digna.

Dos preguntas emergen como una preocupación ante la realidad actual en el marco de los futuros de la educación y los desafíos de una actitud inclusiva, estas preguntas son: ¿cómo desarrollar en el aula el principio de la inclusión? y ¿cómo materializar la enseñanza y el aprendizaje para enfrentar de manera práctica los problemas de la actualidad?

De estas dos preguntas, la primera resalta por involucrar el trabajo en el aula, porque es justo en ese espacio, durante las horas de clase, cuando el educador tiene la oportunidad de aplicar las estrategias planeadas

con un objetivo específico, para lograr la adquisición de los conocimientos impartidos y a la vez aprender de los educandos y de sus conocimientos previos.

Una de esas estrategias como lo plantea Amar (2023), es el diálogo creativo, el cual puede ser fructuoso, donde los implicados sean responsables a la hora de hablar y respetuosos con sus propias opiniones y con las de los demás.

La llamada *educomunicación* propicia e incentiva el diálogo e involucra tres ámbitos de aprendizaje: colaborativo, dialógico y crítico (Amar, 2023), en este sentido, fomentar la participación en el aula es esencial para crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados.

Ahora bien, en el estudio citado, hay nueve núcleos de cómo se aplica esta estrategia en el ámbito educativo: el primero es el diálogo propiamente dicho, el cual se inspira en lo participativo, a hacer pensar y a hacer sentir; el segundo es la intención del diálogo, en este se promueven acciones inspiradas en la participación, en tercera instancia está el diálogo malogrado, que consiste en hacer las preguntas en el momento idóneo; el llamado diálogo de besugos es el cuarto núcleo, este implica contar historias con la idea de conocer y dar a conocer; el quinto se denomina diálogo con más de dos, el cual se da a través de pequeños grupos.

El sexto núcleo es el fortuito, que promueve el diálogo educativo donde nada es fortuito o al azar; el nombrado ejemplo conlleva pensar y defender lo contrario a lo que habían defendido antes; la conversación nocturna promueve el diálogo pertinente fuera de horario escolar y último diálogo, llamado de esta manera, consiste en entender la importancia de escuchar.

De manera general se observa que los resultados citados anteriormente son estrategias eficaces y pertinentes en la formación universitaria, como herramientas que permiten fomentar la inclusión dentro y fuera del aula.

Una de las competencias que deben tener los estudiantes de medicina es la comunicación efectiva, esta es clave en los profesionales de la salud, de tal manera que aplicar el diálogo en las aulas permitiría mejorar su capacidad de interactuar con pacientes y colegas cuando ya estén en su entorno laboral.

Un ejemplo para aplicarlo es a través de la actividad pedagógica del juego de roles de consulta médica, donde se divide a los estudiantes en grupos de tres: médicos, pacientes, y observadores, así mismo asignar a cada grupo un caso clínico diferente, variados, algunos con síntomas comunes (gripe, dolor de cabeza), otros más delicados (dolor en el pecho, problemas de salud mental), para que los estudiantes practiquen distintas situaciones.

Se explica a los estudiantes que el objetivo es simular una consulta médica, donde deben aplicar las habilidades de comunicación y diálogo; por una parte el médico debe hacer preguntas relevantes, mostrar empatía, explicar el diagnóstico y ofrecer recomendaciones o tratamiento, usando un lenguaje claro y comprensible para el paciente, por otra parte el paciente debe representar el papel de acuerdo con el caso clínico asignado, respondiendo a las preguntas y expresando sus preocupaciones, dudas o temores, según el contexto. El rol de observador es tomar notas sobre las fortalezas y áreas de mejora en la comunicación del médico. Debe prestar especial atención a las habilidades de escucha activa, empatía, inclusión, claridad en las explicaciones, y ma-

nejo de las emociones del paciente. Por último, el docente complementa el *feedback* con comentarios generales sobre la importancia de la comunicación efectiva y el manejo de los pacientes y hace rotación de roles.

Al final de la actividad se realiza una discusión grupal donde los estudiantes comparten sus aprendizajes mediante preguntas como: ¿Qué les resultó más difícil o incómodo?, ¿Qué estrategias fueron efectivas para generar confianza y empatía con el paciente?, ¿Cómo podrían mejorar la claridad de sus explicaciones y el uso de un lenguaje accesible?, ¿Cómo manejarían situaciones donde el paciente muestra emociones fuertes como miedo, tristeza o frustración? y ¿Cómo se visualiza la inclusión en la dinámica?

Esta actividad permitirá que los estudiantes experimenten, reflexionen y mejoren su capacidad para comunicarse de manera efectiva. El *feedback* constructivo entre pares y la rotación de roles aseguran que los futuros médicos estén mejor preparados para enfrentar diversas situaciones en la práctica clínica real ya que la atención médica debe ser competente y sensible a las necesidades de diversas poblaciones, de tal manera que un enfoque en el diálogo inclusivo en las clases, incidirá en una atención centrada en el paciente, donde las preocupaciones, creencias y valores del mismo serán parte del proceso de toma de decisiones.

Los métodos didácticos presentados no ponen énfasis especial en la diversidad cultural latinoamericana, para ello esta se analiza en el siguiente apartado.

3. PECULIARIDADES LATINOAMERICANAS

La Facultad de Medicina del Campus Universitario Siglo XXI, como universidad incorporada a la Universi-

dad Nacional Autónoma de México, se enfrenta cada día a nuevos retos en la formación de los médicos, quienes deben poseer habilidades y actitudes para adaptarse al entorno diverso y multicultural de México y del mundo.

En este sentido juega un rol crucial la preparación de los estudiantes, pues deben ser capaces de actuar con competencia, respeto y empatía hacia personas de distintas culturas y es, en este contexto, que la convivencia intercultural se convierte en un elemento esencial para asegurar un ambiente de armonía y colaboración, donde todos los miembros de la comunidad académica se sientan y aprendan a ser valorados y respetados.

Ahora bien, para lograr una convivencia intercultural se debe partir de la noción de lo que esto significa, Ávila (2022) hace una propuesta de definición:

proceso respetuoso de interacción de coexistencia con varias culturas en la comunidad educativa, a partir de prácticas pedagógicas, basada en normativas, al que concurren los individuos en igualdad de derechos, sin distinción de sexo, edad, religión, ideología, pensamiento, mentalidad, estatus económico o posición social, encaminada al bienestar mental y físico, para evitar y/o disminuir conflictos. (p. 169)

En este acercamiento a una definición de convivencia intercultural resaltan dos aspectos importantes a considerar para aplicarlo en las aulas; el primero es prácticas pedagógicas y el segundo es la normatividad, ambas fundamentales en la preparación de los médicos para desenvolverse en un mundo diverso y multicultural.

Por lo tanto, un currículo inclusivo es esencial porque implica más que solo asegurar a los estudiantes

el acceso a los contenidos académicos, se trata de crear un entorno en el que cada estudiante se sienta y aprenda a ser respetado y apoyado en su formación profesional; esto se logra mediante los casos clínicos y ejemplos utilizados en las clases, los mismos deben reflejar la diversidad del mundo real, incluyendo pacientes de distintos contextos culturales.

Otro aspecto importante es la capacitación continua del personal docente en temas de diversidad e inclusión, ya que los profesores deben estar preparados para manejar situaciones interculturales en el aula y en los espacios clínicos, fomentando un ambiente de diálogo y respeto.

En cuanto a la normatividad, las políticas institucionales deben establecer claramente que cualquier forma de discriminación, ya sea por motivos de raza, religión, género, orientación sexual o discapacidad, es inaceptable, además, en materia de igualdad de derechos se deben incluir mecanismos efectivos para prevenir y abordar situaciones de discriminación.

Por último, un aspecto clave para fomentar la convivencia intercultural es la creación de espacios de diálogo donde estudiantes y profesores puedan compartir sus experiencias y puntos de vista. Los foros interculturales, los talleres de sensibilización y las semanas culturales son ejemplos de actividades que pueden ayudar a fortalecer el entendimiento y la empatía entre personas de distintos orígenes.

El Sumak Kawsay es un concepto proveniente de la cosmovisión indígena kichwa, que significa *buen vivir* o *vida en plenitud*, se basa en la idea de vivir en armonía con uno mismo, la comunidad y la naturaleza, “es una cosmovisión que concibe una interdependencia recíproca con la *Pachamama*, lo que implica un sen-

timiento de pertenencia a la tierra, un sentido sagrado de la vida y una relación con el todo” (Pauta, 2023, p. 106).

Esta aportación filosófica y antropológica “implica una apertura a todas aquellas dimensiones de la formación humana que no se pueden medir, conmensurar ni cuantificar por el método científico” (Pauta, 2023, p. 91), es por ello que resulta relevante para la educación actual y, llevarlo a cabo en la materia de Lectura Crítica de la Facultad de Medicina, conduciría a los estudiantes a reflexionar de manera ética, integral y consciente sobre la salud, el bienestar y el conocimiento científico.

Por lo tanto, incorporar este principio en las clases de Lectura Crítica permitiría trabajar con los alumnos las siguientes cinco directrices que aportarían al logro del objetivo de la materia y a entender la formación médica en un contexto más amplio, que involucre su posición como individuos de una sociedad y del entorno.

En primera instancia fomentaría que los alumnos conocieran una perspectiva integral de la salud, donde se la entendiera más allá de lo biológico, considerando los aspectos emocionales, sociales, culturales y espirituales de los pacientes y cómo el entorno social impacta en la salud de las personas.

Un segundo aspecto sería que se asumiera una actitud de respeto por la diversidad y el medio ambiente, esto al utilizar textos que aborden estas temáticas, así como realizar debates o actividades críticas en las que los estudiantes reflexionen sobre cómo las prácticas médicas pueden respetar o ignorar los saberes ancestrales y las cosmovisiones de diferentes comunidades.

Aunado a lo anterior también se reforzaría al valor de la ética y la responsabilidad social, al elegir lecturas que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre

la ética médica desde una perspectiva del *buen vivir* y enfatizando el bienestar colectivo sobre el individualismo y el consumismo, así como hacer preguntas críticas sobre cómo las decisiones médicas influyen en la comunidad y cómo los futuros médicos pueden contribuir a una medicina más humana y equitativa.

Como penúltimo aspecto, se haría énfasis en un enfoque holístico del análisis crítico de los textos, al estimular el pensamiento crítico desde una visión interconectada del mundo, donde la salud de las personas está vinculada con la salud de los ecosistemas y la justicia social.

Por último, y no menos importante, se impulsaría el fomento al bienestar personal y colectivo con textos que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre el autocuidado y el cuidado de los demás, tanto en la práctica médica como en su vida cotidiana, donde se discuta sobre cómo el buen vivir también se refleja en los futuros médicos al cuidar su propio bienestar físico, mental y emocional, al igual que el de sus pacientes y comunidades.

Un ejemplo al aplicar este principio en el aula sería la lectura de un artículo médico sobre un problema de salud ambiental donde se dirigiera una discusión crítica con preguntas detonantes: ¿Cómo afecta este problema de salud tanto a las personas como al medio ambiente? ¿Qué soluciones éticas y sostenibles se pueden plantear desde una visión de Sumak Kawsay? ¿Cómo la medicina puede contribuir al buen vivir de las comunidades afectadas?, para luego responderlas.

En conclusión, incorporar el principio del Sumak Kawsay en clases de lectura crítica ayudaría a formar médicos con una visión más humana, integral y comprometida con el bienestar global.

Otro camino para formar a los estudiantes de medicina es recurrir a la creación artística nunca es un asunto individual, es ante todo un asunto social y cultural. Cualquier producción artística es siempre una creación colectiva. Es aprender a pensar en comunidad, es el pensamiento que surge en el límite, en ese espacio impreciso en el que la afirmación de la diferencia permite el reconocimiento del otro como semejante (2020, p. 27).

Esta idea presenta un pensamiento que resalta por enfatizar que el arte es importante, porque implica pensar en comunidad, lo cual resulta enriquecedor en el contexto de la educación universitaria y más aún en la formación de los estudiantes de medicina, ya que, como se menciona, también incide en el reconocimiento de los demás como personas y semejantes.

Entre los fundamentos del Plan de Estudios 2010 de la Facultad de Medicina UNAM, está presente el desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes de medicina, como la empatía, la observación, la comunicación y la sensibilidad ética, fundamentales en el ejercicio médico.

Justamente la inmersión del arte en las asignaturas o bien como materia complementaria representa una propuesta que permite el progreso de dichas habilidades.

Son tres las manifestaciones artísticas que se proponen implementar dentro del currículo de los estudios de la licenciatura de médico cirujano, una es la literatura, la segunda es el teatro y por último la música.

La literatura permite desarrollar empatía y habilidades de comunicación, a través de la lectura de relatos de pacientes sobre sus experiencias con enfermedades permite a los estudiantes entender mejor las perspectivas emocionales y sociales de quienes atienden, de la

misma manera se fomenta la redacción de diarios o relatos de experiencias clínicas, ayudando a los estudiantes a procesar emociones, reflexionar sobre dilemas éticos y entender las relaciones médico-paciente desde una perspectiva más humana.

Por otra parte, la simulación de situaciones médico-paciente a través del teatro permite a los estudiantes practicar habilidades de comunicación, explorar conflictos éticos y analizar dinámicas emocionales en un entorno seguro.

De la misma manera, otra estrategia consiste en introducir sesiones sobre musicoterapia para comprender su impacto en el manejo del dolor, la ansiedad y el estrés en los pacientes, e incluso en el bienestar emocional de los propios estudiantes.

Por lo tanto, integrar el arte en la formación médica no solo mejora competencias técnicas, sino que también humaniza la práctica de la medicina; al conectar a los estudiantes con expresiones artísticas y culturales, se fomenta una comprensión más profunda del ser humano en su totalidad, promoviendo médicos más empáticos, reflexivos y éticamente comprometidos. Esta transformación no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los pacientes y al sistema de salud en general.

De tal manera afirmar que existe un pensamiento alternativo del arte implica disolver la antigua dicotomía entre un saber reflexivo y lógico y un saber práctico y técnico; entre un saber objetivo, inteligible, susceptible de sistematización y evaluación, y el misterio subjetivo de lo sensible y lo emocional. Implica también reconocer hasta qué punto somos deudores del imaginario que reduce la creación artística al ámbito de lo privado, de las aptitudes individuales y la expresión subjetiva (2020, p. 26).

El arte constituye un componente esencial de la transversalidad en la universidad, desafía modelos tradicionales de conocimiento y propone nuevas formas de comprender y transformar la realidad, así, su integración en el ámbito académico no solo enriquece la educación superior, sino que también refuerza su capacidad de incidencia social, cultural y económica.

CONCLUSIONES

A partir de estas reflexiones se presentan las siguientes conclusiones que enfatizan la necesidad de integrar una formación ética, emocional y práctica en los procesos educativos y se subraya la necesidad de una educación médica integral, basada en valores interculturales, para formar profesionales éticos, empáticos y culturalmente sensibles. Se propone:

Diferenciar entre educar en valores y educar con valores, educar *en* valores implica una enseñanza explícita de principios éticos y morales, utilizando métodos como debates, reflexiones y actividades prácticas y educar con valores, por otro lado, se refiere al ejemplo práctico que los profesores y la institución dan a través de sus acciones cotidianas. Ambas dimensiones son complementarias, ya que la primera ofrece el conocimiento teórico mientras que la segunda refuerza dicho aprendizaje a través del ejemplo.

Enfatizar la importancia del enfoque en emociones, afiliación y cuidado ambiental, que, basándose en la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum, se entienda que las vivencias afectivas son cruciales para el desempeño académico y en el desarrollo profesional, que la afiliación promueve valores como la empatía, equidad y respeto, fundamentales para la vida en co-

munidad y que el cuidado ambiental debe inculcarse como parte de la responsabilidad ética hacia el entorno.

Implementar estrategias educativas basadas en el diálogo como una herramienta clave para incentivar la inclusión y la construcción de ciudadanía que fomenta la reflexión, la creatividad y el respeto por las opiniones diversas.

Entender la educación como motor de cambio social para crear una ciudadanía consciente y participativa, promover la equidad y la inclusión y preparar a los individuos para los desafíos sociales y ambientales del mundo actual.

Y, por último, responder a los desafíos de la inclusión educativa mediante la convivencia intercultural en la educación, la inclusión del arte en la formación estudiantil que humaniza la práctica profesional, desarrollando habilidades como la empatía, la comunicación, la sensibilidad ética y la observación.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2023). Hablar por hablar: conversaciones alrededor del diálogo universitario en clase. *Aula Abierta*, 53(2), pp. 167-174. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.2.2023.167-174>
- Ávila, A. (2022). Convivencia intercultural: reflexión de un concepto necesario. *Revista Conrado*, 18(87), pp. 116-171. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2516>
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Teoría De La Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13(3), pp. 240-267. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/eks/article/view/9140>

- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática y pluralista. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), pp. 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz, Madrid.
- Pauta, D., Mansutti, A., y Collado, Javier. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior Ecuatoriana. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 34, pp. 87 -115. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Prieto Galindo, W. A., Gómez, N., Acero, M., y Castro Nemocón, A. M. (2020). Educación y justicia social: desafíos y expectativas de la educación inclusiva en el contexto del estado social de derecho. *Sinergias Educativas*. 5(2), pp. 287-304. <https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/138>
- UNESCO. (2020). *Los futuros de la educación. Visión y marco de los futuros de la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

CAPÍTULO IX

LA SOBERANÍA ALIMENTARIA DENTRO DE UNA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA

Gerardo Heredia García

DOI: <https://doi.org/10.53436/8d2s4T9C>

INTRODUCCIÓN

En un contexto global, donde existe una creciente preocupación por la sostenibilidad, la equidad y la justicia social, la soberanía alimentaria surge como un concepto crucial para garantizar el bienestar de las comunidades. El presente capítulo explora la relación entre la soberanía alimentaria y la educación, donde se destaca cómo la formación académica se convierte en un pilar fundamental para la construcción de sistemas alimentarios sostenibles y justos. Ya que actualmente, la educación es limitada en diversos sectores de la población, se carece de las mismas oportunidades, además, los programas académicos se limitan a la enseñanza únicamente de temas relacionados con la profesión, es decir, si no es una carrera afin a la sostenibilidad alimentaria o salud, no sobresale su importancia.

A través del análisis documental, se establece la importancia de integrar los principios de la soberanía alimentaria en los programas educativos, con el objetivo de fomentar una conciencia crítica en los estudiantes. Se busca preparar a las futuras generaciones para abordar los desafíos que plantea el sistema alimentario global, promoviendo la producción y el consumo de alimentos locales, sostenibles y accesibles.

Además, se profundiza en problemas relacionados con la educación inclusiva y la interculturalidad

para la construcción de sociedades equitativas. Se destaca la necesidad de valorar y preservar los saberes locales y se reconoce la diversidad cultural como un elemento importante para la producción y el consumo de alimentos. También, se establece la importancia de la pluriculturalidad, en el sentido de la educación inclusiva y el respeto a la diversidad cultural y diferentes tipos de pensamiento.

Por lo anterior, la interculturalidad dentro de la educación superior es esencial para enfrentar los desafíos globales generados por la creciente industrialización y puede influir sobre la libertad de elección y pensamiento. Por lo que, la enseñanza tiene potencial de promover una visión de respeto mutuo y colaboración entre diferentes formas de conocimiento.

Por otro lado, el capítulo determina la responsabilidad de los profesores de educación superior en la formación de valores como la justicia social, la solidaridad y el respeto por la naturaleza. Se menciona cómo la educación puede influir en los estudiantes para convertirlos en agentes de cambio, capaces de transformar sus comunidades y construir un futuro donde la soberanía alimentaria y la justicia social sean una realidad para las comunidades.

1. SOBERANÍA ALIMENTARIA Y EDUCACIÓN

En 1966 la Vía Campesina, con motivo de la Cumbre Mundial de la Alimentación de la Organización para la Alimentación y la Agricultura (FAO), estableció el concepto de *soberanía alimentaria*. Es el derecho de los pueblos, las naciones o las uniones de países a definir sus políticas agrícolas y de alimentos. Organiza la producción y el consumo de alimentos acorde con

las necesidades de las comunidades locales, otorgando prioridad a la producción para el consumo local y doméstico (FAO, 2017).

La soberanía alimentaria es un término muy importante, garantiza que las comunidades tengan el control sobre sus sistemas alimentarios, lo cual, promueve la producción local, sostenible y accesible. Este concepto va más allá de la *seguridad* alimentaria, porque se enfoca en el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas agrícolas y alimentarias, lo que prioriza sus necesidades y valores, así como, la preservación de los ecosistemas, la justicia social y la equidad en el acceso a los recursos (FAO, 2017).

Sin embargo, el crecimiento de la sociedad podría representar un reto, un ejemplo de ello es la creciente industrialización, además, de la falta de conocimiento sobre la importancia de la producción y consumo de alimentos locales. Por lo que, la educación juega un papel fundamental para acercar a los futuros profesionistas a temas relacionados con la alimentación y que puedan aplicar sus conocimientos en la sociedad.

Por lo tanto, la inclusión de este tema en los programas académicos fomenta una conciencia crítica entre los estudiantes. Al aprender sobre los impactos de las políticas agrícolas, la globalización y los sistemas alimentarios actuales en las comunidades locales, la biodiversidad y los recursos naturales, los estudiantes desarrollan habilidades para cuestionar los modelos dominantes de producción y consumo. Este enfoque les permite abordar de manera reflexiva los problemas del sistema alimentario global, buscando soluciones más inclusivas y sostenibles (Díaz *et al.*, 2021).

Por otro lado, cada vez es más evidente la fragilidad de las economías y el medio ambiente, como

es el caso del cambio climático, factores que pueden cambiar la forma de vida a la que se está acostumbrado. También el crecimiento económico se encuentra en crisis, lo cual implica que los modelos de desarrollo y educación se vean afectados. Por lo mencionado, se deja claro que se ha transformado la forma de vivir, trabajar, comunicarse y aprender (UNESCO, 2020).

El modelo tradicional de crecimiento económico se encuentra en crisis, por lo tanto, tiene un impacto en los enfoques de desarrollo y educación. Eso deja un haz de incertidumbre sobre lo que depara el futuro. Todo se encuentra en constante cambio y es inevitable (UNESCO, 2020).

Se sabe que al día de hoy la educación no es equitativa en términos de oportunidades para los jóvenes, por lo que se requiere un cambio para disminuir esta desigualdad, ya que la educación y el aprendizaje pueden guiar a un futuro prometedor (Ramírez *et al.*, 2022).

La UNESCO se rige por los principios de dignidad, igualdad y respeto; trabaja para promover los valores de justicia, libertad y armonía. También presenta un enfoque humanista de la educación, donde los estudiantes tengan la capacidad de interactuar con una sociedad en búsqueda del bien común y presenten preocupación en temas de sostenibilidad que ayuden a mejorar la calidad de vida, sin comprometer a las generaciones futuras y sus recursos. Este enfoque se establece a partir de la quiebra de modelos basados en el crecimiento económico (UNESCO, 2020).

El conocimiento se concibe como la información, entendimiento, competencias y creaciones que pueden ser usados para organizar el mundo y que, a su vez, organizan la existencia, este último es un patrimonio común de la humanidad (González *et al.*, 2023).

El aprendizaje se refiere a la adquisición de conocimientos, sabiduría o capacidades que tienen un fin y que contribuyen a la formación, al igual que el conocimiento es un bien común. El conocimiento y el aprendizaje son los principales recursos de que dispone la humanidad para crear alternativas y mejoras (Alonso, 2024).

Todo es aprendizaje, tanto lo que se enseña en una institución como las experiencias que se tienen a lo largo de la vida, este tiene fundamentalmente cuatro pilares: el ser, el saber, el hacer y el convivir (Alonso, 2024).

La Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación emplea una amplia colaboración y consulta a nivel mundial de plataformas en línea, reuniones, organizaciones y grupos, con el fin de identificar y hacer realidad los posibles futuros de la educación, por lo que toma en perspectiva el año 2050 y más.

Se plantea que el futuro de la educación debe fundarse en consideraciones de derechos humanos y justicia social (UNESCO, 2020). Como punto de partida se presentan cuatro esferas que deberán fundamentar los modelos de educación:

- Sostenibilidad: se asume la responsabilidad con la naturaleza y el cuidado de los recursos naturales para no comprometer a las generaciones futuras.
- Producción de conocimiento: toma en cuenta temas de pluriculturalidad.
- Ciudadanía y participación: la educación debe fortalecer los compromisos y valores democráticos, incluidos el respeto, la libertad y la expresión libre.

- Trabajo y seguridad económica: un empleo de calidad y seguridad económica serán fundamentales para hacer efectivas la dignidad y la prosperidad humana. Con esto obtiene valor la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades sociales y conductuales.

Dentro de las cuatro esferas se encuentran criterios transversales como los son la igualdad de género (no discriminación); la cultura y patrimonio cultural (unión entre generaciones) y la tecnología (la herramienta para lograr un futuro próspero, inclusivo y sostenible).

2. EDUCACIÓN SUPERIOR PARA TODOS

De acuerdo con Prieto (2021), la educación se plasma como un hecho social, en el que las personas son capaces de sentir, pensar y obrar dentro de una sociedad, es decir que, mediante la educación, una persona debe lograr integrarse a la misma. Sin embargo, existen ciertas cuestiones que complican el tema, como es el caso de la diversidad. Es por ello que se propone una educación inclusiva, en la cual no solo se abarque a personas con discapacidades físicas o mentales, sino que se involucren también aquellas diversidades en materia social, económica, política y cultural. Por lo tanto, la integración del ser humano dentro de una sociedad implica un enfoque humanista (Lastres, 2020) *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo* (junio 2020).

Este no solo abarca el bienestar de la persona con los demás, también establece una relación con la naturaleza. En este sentido, la diversidad cultural juega un papel fundamental en el cuidado de los recursos natura-

les y la soberanía alimentaria (Páez, 2015). Sin embargo, pueden existir ciertas limitaciones en los procesos de aprendizaje, como son:

- Infraestructuras inadecuadas: las instituciones podrían no estar adaptadas para atender a estudiantes con discapacidades físicas o movilidad reducida, lo que puede limitar su participación y acceso a las instalaciones.
- Recursos insuficientes: dentro de las escuelas puede darse la falta de recursos, como materiales didácticos y personal especializado, lo cual puede dificultar la implementación de estrategias de enseñanza. Por otro lado, los estudiantes también se podrían ver limitados por sus condiciones socioeconómicas, si no cuentan con los recursos suficientes para traslado o la adquisición de materiales especializados.
- Capacitación inadecuada de los profesores: los profesores y el personal educativo podrían no recibir suficiente formación sobre estrategias de enseñanza inclusiva y manejo de la diversidad en el aula. Aunado a ello, podrían verse deficiencias en los procesos de evaluación y resistencia al cambio.
- Diversidad cultural: las diferencias culturales y lingüísticas podrían ser un desafío si el currículo y las estrategias educativas no están adaptadas para abordar las necesidades de estudiantes de diversas culturas, lo que puede conducir a la exclusión de estudiantes de diferentes orígenes.

Es por ello que la educación inclusiva es fundamental en los procesos de enseñanza para lograr una justicia social, y a su vez, en la promoción de la soberanía alimentaria, en lo que se podrían incluir contenidos sobre alimentación saludable y producción de alimentos locales (Díaz *et al.*, 2021).

La educación inclusiva y la soberanía alimentaria comparten una relación con la justicia social. Ambas buscan crear sistemas que beneficien a todos los miembros de la sociedad, en donde no exista desigualdad injusta y se promueva la inclusión. Por lo que, a través de la educación, se puede generar conciencia sobre la desigualdad en el sistema alimentario y fomentar soluciones inclusivas.

La soberanía alimentaria busca fortalecer la capacidad de las comunidades para producir sus propios alimentos de manera sostenible. Esto contribuye a la construcción de comunidades capaces de enfrentar desafíos como el cambio climático, la escasez de recursos y las crisis económicas.

La interculturalidad en la educación, es esencial, debido a que el ser humano es un ser sociable y requiere establecer vínculos con otras personas (Brandner y García, 1996). En este contexto la soberanía alimentaria toma un sentido de pertenencia y diversidad, dentro de un aula es importante reconocer los saberes locales, donde deben valorarse los conocimientos tradicionales sobre agricultura y alimentación.

Por otro lado, la integración del profesional en la sociedad, es a través del sentido humanista y la responsabilidad que se tiene sobre el cuidado del medio ambiente, que se encuentran relacionadas con las prácticas sostenibles (Díaz *et al.*, 2021; Lastres, 2020) Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (junio

2020. Por lo tanto, es fundamental generar nuevo conocimiento sobre prácticas de sostenibilidad alimentaria.

3. PRINCIPIOS Y VALORES SUGERIDOS DENTRO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

El progreso de una sociedad se ve reflejado en la mejora de la calidad de vida de las personas (Leva, 2005). De acuerdo a las OMS (1996), la calidad de vida es la percepción que un individuo tiene de su lugar en la existencia en un contexto de cultura y valores en los que vive, lo cual se relaciona con sus expectativas, objetivos, normas e inquietudes. Esto permite establecer diversos factores que intervienen: la salud emocional, salud física, ser independiente, relacionarse para lograr un mayor desarrollo y establecer una relación con la naturaleza.

Galván (2014) establece que la calidad de vida también puede expresarse de forma individual por medio del bienestar, logros personales, buen estado de salud, alimentación sana y que se encuentra relacionado con entornos sociales y culturales.

Por lo tanto, se identifican cinco campos que ayudan a conceptualizar la calidad de vida: físico, material, educativo, emocional y social. Según la perspectiva de Nussbaum (2010) la educación debería garantizar que todos los individuos tengan la oportunidad de desarrollarse en estos campos, sin importar su contexto social, económico o cultural.

Por medio de la educación se deberán formar profesionistas que sean activos y éticos, capaces de dar solución a problemáticas actuales y que puedan integrarse en un entorno social por medio de valores como la justicia y la empatía. También, se toma en cuenta la

pluriculturalidad donde debe imperar la inclusión y el respeto a la diversidad cultural y otros tipos de pensamiento (Rosales y Rivera, 2024).

Por lo mencionado, es fundamental comprender cómo la educación y la justicia social pueden contribuir al bienestar de las comunidades. Un punto clave es el acceso a alimentos nutritivos para el desarrollo de las capacidades humanas (Gilces y Villacis, 2020).

En este caso la soberanía alimentaria juega un papel fundamental, al permitir el consumo de alimentos inocuos y suficientes dentro de una población. También, se centra en que las comunidades tengan un control sobre su alimentación y producción. Esto no solo contribuye a la mejora de la salud física, sino también es importante en el desarrollo integral de las personas.

La soberanía alimentaria fomenta una sociedad ética y justa, porque una vez comprendida la importancia de la sostenibilidad y la producción local, las personas pueden comprometerse a erradicar las desigualdades que existen en el acceso a alimentos.

Este aspecto se alinea con el enfoque pluralista de Nussbaum *et al.*, (1993), que establece la importancia de reconocer y respetar diferentes formas de conocimiento y experiencias. La educación puede facilitar la participación de diversas comunidades en la toma de decisiones sobre su alimentación. De este modo, la pluralidad cultural no solo enriquece la dieta de la comunidad, sino que también fortalece su identidad e integración social.

Finalmente, es fundamental que las políticas educativas integren estos principios, donde se promuevan programas que no solo enseñen sobre agricultura y nutrición, sino que también puedan fomentar una identidad cultural, responsabilidad y justicia social. Al hacer-

lo, se puede construir un futuro donde cada individuo tenga la oportunidad de alcanzar su máximo potencial y que pueda contribuir al bienestar de la comunidad que coadyuve a que todos tengan acceso a una alimentación adecuada y sostenible. Este enfoque integral no solo busca resolver problemas inmediatos de inseguridad alimentaria, sino que también aspira a construir una sociedad más equitativa y consciente (Gómez *et al.*, 2016).

4. EL PROFESOR ANTE LA FORMACIÓN DE VALORES

Los valores dentro de una Institución de Educación Superior son fundamentales para mejorar el aprendizaje y la formación de los futuros profesionistas. Las instituciones educativas deben incorporar el valor razonado en sus estrategias educativas, con el fin de formar profesionales dirigidos hacia el bien común (Ruiz, 2017).

Como establece Estrada (2012), de forma general los estudiantes universitarios poseen un sistema de valores y convicciones propias que fueron adquiriendo, principalmente, en su núcleo familiar. Sin embargo, por medio de la educación también se puede influir en la construcción de la personalidad (Mastarreno *et al.*, 2022). La relación entre las acciones de un profesor para la formación de valores y la soberanía alimentaria, es estrecha, y se puede abordar desde una perspectiva educativa que promueva una conciencia crítica y ética sobre los sistemas alimentarios.

En este sentido, el docente juega un papel importante en la formación de valores como la justicia social, la solidaridad, el respeto por la naturaleza, la autonomía y la participación. Estos valores no solo son esencia-

les para la convivencia en una sociedad, sino también son pilares de la soberanía alimentaria. Los sistemas alimentarios justos y sostenibles requieren de una ciudadanía consciente, capaz de cuestionar los modelos de producción y consumo que afectan negativamente a las comunidades locales y al medio ambiente (Díaz *et al.*, 2021).

En el ámbito de la educación en torno a la soberanía alimentaria, implica introducir a los estudiantes en un conocimiento crítico sobre las desigualdades que existen en la distribución de alimentos a nivel global (Ramírez, 2022), así como las alternativas que promueven la autosuficiencia local y el respeto por las culturas alimentarias autóctonas. El profesor puede fomentar el análisis sobre cómo las políticas, las grandes empresas y las prácticas agroindustriales impactan negativamente a los pequeños productores, especialmente en las regiones más vulnerables. De esta manera, los estudiantes pueden adquirir herramientas para comprender la soberanía alimentaria como una lucha por la justicia y la equidad en el acceso a los alimentos.

Desde una perspectiva práctica, el docente tiene a su disposición diversas estrategias para promover la soberanía alimentaria en el aula (Arzuaga *et al.*, 2020). Como enuncia Estrada (2012), se puede implementar la actividad, la cual tiene como propósito la participación activa de los alumnos, en ese sentido, se pueden incluir proyectos de cultivos o huertos, por ejemplo, que permitan que los estudiantes aprendan sobre la producción de alimentos de manera sostenible, y con ello reforzar el trabajo en equipo y valorar el cuidado del medio ambiente. Además, a través de estudios de caso y debates, pueden explorar ejemplos de comunidades que practican la soberanía alimentaria y concientizar sobre

los beneficios de un modelo alimentario local frente a la dependencia del consumo de alimentos industrializados. De esta forma, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan competencias éticas que los preparan para tomar decisiones más responsables y conscientes sobre su alimentación.

La educación sobre sostenibilidad juega un papel fundamental, pues enseña a los estudiantes a cuestionar los modelos agroindustriales que explotan los recursos naturales y afectan negativamente el medio ambiente (Montes De Oca, 2022). Promover la conciencia sobre prácticas agrícolas sustentables y la importancia de reducir el desperdicio de alimentos son conocimientos sumamente importantes. Asimismo, los valores de solidaridad, cooperación y respeto por las comunidades productoras son esenciales para fomentar una visión general que permita reconocer el derecho de las comunidades a decidir sobre sus propios sistemas alimentarios y con ello, vivir dignamente.

La formación de valores en el ámbito educativo tiene un impacto directo en el tema analizado, pues los estudiantes, al integrar valores, podrían generar cambios positivos dentro de sus comunidades. El profesor no solo transmite conocimiento, sino que forma ciudadanos capaces de reconocer la importancia de los sistemas alimentarios locales y sostenibles, impulsando, de esta manera, una cultura de justicia social y ambiental. No se trata solo de una cuestión política o económica, sino de una construcción ética y cultural que puede ser fomentada desde las aulas, contribuyendo así a la creación de una sociedad más justa en torno a la alimentación (Estrada, 2012; Gómez *et al.*, 2016).

Didriksson *et al.* (2020) destacan la necesidad de una educación superior que sea accesible para todos,

sin distinciones sociales, económicas o culturales. Este enfoque promueve la igualdad de oportunidades, donde los estudiantes de diversas condiciones puedan acceder y contribuir al conocimiento, sin ser excluidos debido a su capacidad intelectual o creativa.

Plantean una investigación artística, establecen su relevancia como herramienta fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión social. La investigación artística se plantea como un proceso de indagación que integra diversos saberes y lenguajes, transformándose en una guía de innovación que desafía las problemáticas sociales y culturales, ya que evita la discriminación y la opresión (Didriksson *et al.*, 2020).

Por otro lado, la interculturalidad se plantea como un principio esencial para la construcción de una universidad más justa y con igualdad. Un reto para la misma es la creciente globalización (Rehaag, 2012).

En este marco, la soberanía alimentaria adquiere una relevancia especial, ya que implica el derecho de los pueblos a establecer sus propios sistemas alimentarios, lo cual está directamente relacionado con el acceso a la educación y al conocimiento sobre prácticas agrícolas que sean sostenibles. De acuerdo con Altieri y Nicholls (2012), la soberanía alimentaria no es solo un derecho a producir y consumir alimentos saludables, sino también un derecho a defender los saberes locales sobre la agricultura, los cuales han sido históricamente invisibilizados por los sistemas de producción industrial y globalización.

Es por ello, que las universidades deben incorporar en sus programas educativos modelos que no excluyan, sino que reconozcan y valoren las prácticas alimentarias locales. Esto no solo involucra la enseñanza de técnicas agrícolas tradicionales, sino también un

enfoque interdisciplinario que incluya ciencias sociales, medioambientales y políticas que fortalezcan la autonomía alimentaria de las comunidades más vulnerables, como podrían ser las zonas rurales. Escalona-Aguilar *et al.*, (2015), establece que las universidades deben ser aliadas en la defensa de la soberanía alimentaria, formando profesionales comprometidos con los derechos colectivos y la sostenibilidad.

También, través de la expresión artística, se puede observar el impacto de las industrias alimentarias sobre los territorios y las culturas locales, así como destacar la importancia de la agricultura sustentable y de las tradiciones que han existido por muchos años. La práctica artística no solo tiene el poder de visibilizar las luchas de los pueblos por la soberanía alimentaria, sino también de sensibilizar a la sociedad sobre la pérdida de biodiversidad, así como el desplazamiento de las comunidades campesinas (Didriksson *et al.*, 2020).

La investigación artística puede funcionar como una plataforma para integrar la ciencia y la cultura, ofreciendo un espacio donde las historias de las comunidades rurales y urbanas se puedan entrelazar, al generar nuevas estrategias que ayuden a la producción de alimentos inocuos y accesibles para todos. La representación de las prácticas alimentarias en el arte podría permitir una mejor comprensión sobre la relación emocional y creativa que las comunidades tienen con la tierra y sus recursos naturales (Aguilar, 2014).

La universidad, al promover la interculturalidad, debe contribuir a la creación de un espacio de diálogo entre las distintas culturas alimentarias, reconocida por sus múltiples contribuciones a la diversidad de los sistemas de cultivo, de preparación y consumo de alimentos (Rehaag, 2012).

La integración de la interculturalidad en la universidad permite que los estudiantes, tanto de comunidades rurales como urbanas, tengan acceso a una formación que les permita entender sobre la producción de alimentos desde el sector primario. Según Krainer y Chaves (2021), la interculturalidad dentro de la educación superior es esencial para enfrentar los desafíos globales de la alimentación, pues promueve una visión de respeto mutuo y colaboración entre diferentes formas de conocimiento.

CONCLUSIONES

La integración de la soberanía alimentaria en el ámbito educativo se presenta como una estrategia indispensable para construir un mejor futuro en materia de alimentación. La educación inclusiva y la interculturalidad emergen como pilares fundamentales para garantizar que todos los individuos, independientemente de su origen o condición, tengan acceso a una alimentación adecuada y a los conocimientos necesarios para participar en la construcción de sistemas alimentarios justos. Para lograr tal fin, es necesario el compromiso de los estudiantes y de los profesores, al ser estos últimos lo encargados de transmitir el conocimiento y los valores como el respeto y la justicia.

Finalmente, la soberanía alimentaria y la educación comparten un objetivo común: la construcción de un mundo donde todos los individuos tengan las mismas oportunidades y calidad de vida posible. Al integrar estos conceptos en los programas educativos, se sientan las bases para un futuro donde la justicia social, la equidad y la sostenibilidad sean una realidad para todos.

REFERENCIAS

- Aguilar, P. (2014). Cultura y alimentación. Aspectos fundamentales para una visión comprensiva de la alimentación humana. *Anales de Antropología*, 48(1), pp. 11–31. [https://doi.org/10.1016/S0185-1225\(14\)70487-4](https://doi.org/10.1016/S0185-1225(14)70487-4)
- Alonso-Serna, D. K. (2024). Tipos de aprendizaje. *Con-Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 6 (11), pp. 36-37. <https://doi.org/10.29057/ixtlahuaco.v6i11.11981>
- Altieri, M. y Nicholls, C. (2012). Agroecología: Única esperanza para la soberanía alimentaria y la resiliencia socioecológica. *Agroecología*, 7(2), pp. 65–83. <https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/182861>
- Arzuaga-Araujo, K. y Meléndez-Murgas, R. (2020). Estrategias Docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cienciamatria*. 6(11), pp. 43-57. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.324>
- Brandner, R. y García, I. (1996). Interculturalidad ¿un desafío? *Estudios de Filosofía*, 13, pp. 155-170. <https://doi.org/10.17533/udea.ef.338449>
- Gilces, B., y Villacis, V. (2020). Mantener una alimentación sana, a través del consumo de alimentos nutritivos. *Uleam Bahía Magazine*, 1(2), pp. 123-136. https://revistas.uleam.edu.ec/index.php/uleam_bahia_magazine/article/view/70
- Díaz, M., Brizuela, P. R., Rodríguez, R. J., Giráldez, R. & Blanco, J. (2021). Observatorio de soberanía alimentaria y educación nutricional en la gestión innovadora de las administraciones públicas. *Coodes. Cooperativismo y Desarrollo*. 9(3), pp. 720-746.

- <https://coodes.upr.edu.cu/index.php/coodes/article/view/462>
- Díaz, M., Triana Velázquez, Y., Brizuela, P., Rodríguez, R., Giráldez, R., y Blanco, J., (2021). Soberanía Alimentaria y Educación Nutricional desde la ciencia de la sostenibilidad: Observatorio SAEN+C Pinar. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), pp. 9-19. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000500009&script=sci_abstract
- Didriksson, A., Álvarez, F., Caamaño, C., Caregnato, C., Perrotta, D., del Valle, D., Hernández, A. y Torlucci, S. (2020). La ciencia y la tecnología desde las Humanidades: temas emer(conver)gentes. *Integración y Conocimiento*, 9(2), pp. 14-42. <https://doi.org/10.61203/2347-0658.v9.n2.29471>
- Escalona-Aguilar, M. Á., Leal-Ascencio, M. T., Pineda-López, M., Ruiz-Cervantes, E. E. y Sánchez-Velázquez, L. R. (2015). El papel de la universidad pública en la soberanía alimentaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), pp. 1215–1231. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400010
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(3), pp. 240-267. <https://doi.org/10.14201/eks.9140>
- FAO. (2017). Ecuador y la FAO. Organización de Las Naciones Unidas Para La Agricultura y La Alimentación. <https://www.fao.org/ecuador/es/>
- Galván, M. (2014). ¿Qué es calidad de vida? *Logos. Boletín científico*, 1(2). <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa2/n2/m2.html>
- Gómez-Trujillo, E. A., Martínez-Andrades, E., Rivas-García, J. A. y Villalobos-Maradiaga, E. M. (2016).

- La seguridad y soberanía alimentaria. *Revista Iberoamericana Bioeconomía y Cambio Climático*, 2(1), pp. 315-324. <https://doi.org/10.5377/ribcc.v2i1.5702>
- González, G. A., Martínez, L. E. y Verdecía, L. J. (2023). Gerencia de la investigación y el conocimiento en la educación universitaria. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(103), pp. 1312-1326. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.103.24>
- Krainer, A. y Chaves, A. (2021). Interculturalidad y Educación Superior, una mirada crítica desde América Latina. *Revista de Educación Superior*, 50(199), pp. 27-49. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.103.24>
- Lastres, E. (2020). *La formación humanista en la educación superior*. Atlante.
- Leva, G. (2005). *Indicadores de calidad de vida urbana*. Ciencias.
- Masterreno-Cedeño, M. P., Zambrano, D. de-los-Á., Sánchez-Sánchez, S. A. & Macias-Cedeño, N. E. (2022). Educación emocional como estrategia para el fortalecimiento de la personalidad en el estudiante universitario. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de La Salud. Salud y Vida*, 6(12), pp. 37-47.
- Montes De Oca Martínez, N. (2022). Visión internacional y nacional del enfoque Una Salud en la seguridad alimentaria. *Revista de Salud Animal*, 44, pp. 1-7. <https://cu-id.com/2248/v44e07>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. C., Sen, A., Cohen, G. A., Erikson, R., Allardt, E., Brock, D., Putnam, H., Walzer, M., Scanlon, T., Taylor, C., Annas, J., O'Neill, O., Roemer, J.

- E., Praag, B. M. S. Van, Seabright, P. y Bliss, C. (1993). *Medidas de calidad de vida en el cuidado de la salud y la ética médica. La Calidad de Vida*, pp. 135-181.
- Organización Mundial de la Salud. (1996). ¿Que calidad de vida? Grupo de la OMS sobre la calidad de vida. Foro Mundial de La Salud. <https://iris.who.int/handle/10665/55264>
- Páez, L. (2015). Globalización, soberanía y patrimonio alimentario. *Antropología Cuadernos de Investigación*, 15, pp. 13-20. <https://doi.org/10.26807/ant.v0i15.33>
- Prieto, F. (2021). Pensamiento crítico y lectura. Una mirada desde la obra de Guillermo Hoyos-Vásquez. *Folios*, 53, pp. 57-74. <https://doi.org/10.17227/folios.53-10916>
- Ramírez, J. (2022). Seguridad alimentaria y la agricultura familiar en México. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 13(3), pp. 553-565. <https://doi.org/10.29312/remexca.v13i3.2854>
- Ramírez, M. S., McGreal, R. & Obiageli Agbu, J.-F. (2022). Horizontes digitales complejos en el futuro de la educación 4.0: luces desde las recomendaciones de UNESCO. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), pp. 09-21. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.33843>
- Rehaag, I. (2012). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. 2, pp. 1-9. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i2.162>
- Rosales, C. F. y Rivera, Ó. B. (2024). Repensando la formación humanista universitaria del norte global desde una perspectiva del sur global. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(2), pp. 400-426. <https://doi.org/10.54674/ess.v35i2.816>

- Ruiz, A. (2017). Importancia de los valores humanos en la educación. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 12(3), pp. 345-356. [https://www.spentamexico.org/v12-n3/A21.12\(3\)345-356.pdf](https://www.spentamexico.org/v12-n3/A21.12(3)345-356.pdf)
- UNESCO. (2020). Visión y marcos de los futuros de la educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

CAPÍTULO X
CARTOGRAFÍAS TRANS Y
PROFESIONALIZACIÓN ESTRATÉGICA: UN
MODELO DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN
PARA LA EDUCACIÓN CRÍTICA DESDE LA
AUTOETNOGRAFÍA RELACIONAL Y EL *DESIGN*
***FUTURE* EN ANIMACIÓN Y COMUNICACIÓN**
AUDIOVISUAL (2020-2024)

Jesús Elías Lujambio Oropeza
DOI: <https://doi.org/10.53436/4T9C2d8s>

INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta el enfoque metodológico de investigación-creación implementado desde 2020 en las licenciaturas de Animación y Arte Digital y Comunicación Audiovisual, orientado a transformar los paradigmas educativos tradicionales. Está basado en tres ejes metodológicos: investigación-creación, *design future/design thinking* y autoetnografía, el modelo fomenta una formación profesional que conecta al estudiante con su entorno social, psicológico y biológico. A través de una cartografía conceptual, los estudiantes desarrollan rutas profesionales complejas que integran una conciencia crítica y reflexiva, alineándose con las directrices educativas de la UNESCO, especialmente en su “Visión y marco de los Futuros de la Educación”. Este enfoque transdisciplinario permite formar profesionales capaces de afrontar los desafíos del futuro con una perspectiva holística y ética.

El año 2020 se convirtió en un punto de inflexión paradigmático en múltiples niveles discursivos. El núcleo de reflexión y argumentación se centró en las problemáticas de salud, que emergieron como el principal nodo desde el cual partir para replantear las relaciones y estructuras sociales. Este cambio impulsó la creación de nuevos espacios de interacción social y pública a través de plataformas digitales, marcados por la distancia física que las normativas sanitarias impusieron durante la pandemia. Así, el aparato digital se consolidó como el medio esencial para la construcción de conocimiento y el intercambio de ideas, transformó los modos de relacionarse y concebir el entorno.

Las mesas de discusión especializadas, desde foros de investigación y congresos hasta las actualizaciones de los planes de estudio, se convirtieron en espacios donde nos enfrentamos a la apertura de un diálogo en constante construcción. El mismo sigue trazando sus rutas argumentales y atendiendo a sus necesidades epistemológicas, ontológicas y hauntogenéticas¹ (Fisher, 2014). La literatura (por lo tanto, el arte para nosotros o el medio del *storytelling*) puede desempeñar una función cívica de primer orden, pues su enorme poder para representar circunstancias y perspectivas distintas permite a los estudiantes adoptar la visión de otros, comprendiendo sus sentimientos y experiencias (Guichot, 2015, p. 64). Así, esas mesas de discusión se convierten en espacios clave para plantear perspectivas críticas, al reconocer la diversidad de vivencias y experiencias. Las transformaciones y contingencias que surgieron indican que los repositorios de conocimiento

¹ La hauntología sugiere que estamos perseguidos por futuros que nunca llegarán a concretarse, influyen nuestras narrativas presentes y emergentes (Fisher, 2014).

y las potencias creativas se centrarán cada vez más en la vida digital, se consolida este espacio como el núcleo para la creación y el intercambio de saberes.

En este contexto argumental se encontraban las licenciaturas en Animación y Arte Digital y en Comunicación Audiovisual del Grupo Educativo Siglo 21, desde la actualización de sus planes de estudio en 2018. En ese año, las mesas de trabajo manifestaron ciertas incertidumbres respecto a la enseñanza de las artes y la creatividad, percibidas como espacios puramente técnicos donde el estudiantado y la cátedra se centraban en la actualización de *software*, visto como una forma de cooperativismo industrializado. Este enfoque limitaba las rutas de investigación, impedían su transformación no solo a nivel disciplinario, sino también en los pilares estructurales que fundamentan el estudio académico. La búsqueda de un enfoque más holístico, que trazara líneas hacia una cartografía transdisciplinaria como eje central de construcción del conocimiento, se veía frustrada. Además, la memoria argumentativa de la universidad seguía enfocada en un modelo de investigación desvinculado de las enseñanzas prácticas y creativas, priorizando un aparato documental reflexivo que, aunque valioso, tenía poca relación con las rutas que urgía trazar en ese momento.

En 2020, las disciplinas se encontraban dentro de estos dos marcos estructurales, enfrentaban una reforma educativa centrada en modelos de intercambio digital. Este cambio anteponía la documentación y promovía una pasividad argumentativa, limitada en su capacidad de generar rutas complejas de conocimiento. Por lo tanto, un rompimiento y actualización de los modelos educativos centrados en crear marcos transdisciplinares y transmediales –o, como preferimos llamar, “car-

tografías trans”– se volvió necesario y liberador para esta búsqueda. Estos marcos de investigación “trans” reflejan inquietudes compartidas por otros espacios universitarios que también buscaban nuevas formas de manifestar el conocimiento y su investigación. Sin embargo, el reto dentro del aula y de los procesos de manifestación de los conocimientos adquiridos, como la investigación para la obtención del grado académico, se imprimiría en la necesidad de creación de rutas más complejas, esenciales para una reflexión crítica y profunda. Como sugiere Nussbaum, es deber del educador “buscar obras que favorezcan la empatía y el hacer conjeturas: algunas probablemente formarán parte del ‘canon’ de la literatura occidental, pero también habrá que añadir textos más contemporáneos que conectaran a los estudiantes con problemáticas actuales” (en Guichot, 2015, p. 64).

Estos cambios se diseñaron a partir de una necesidad primordial: transformar los modelos de enseñanza tradicionales, en los cuales el estudiante era visto principalmente como un técnico operativo dentro de un esquema industrializado. El objetivo fue reconfigurar al alumno como un ente de creación artística, entendiendo la creación no solo como la producción de obras, sino como un proceso integral de transformación. Este enfoque reconoce al educando como un sujeto creativo, consciente de su entorno social, ético, natural-biológico y sostenible. De esta manera, el alumno responde a las demandas técnicas de su disciplina y, a través de sus propios intereses y visiones, se convierte en un diseñador activo del futuro de su campo y de la sociedad en general.

El paradigma se estructuró alrededor de tres espacios argumentativos clave. Primero, la investigación-

creación, centrada en el arte contemporáneo, donde la obra se entiende como un ensayo crítico y propositivo sobre la sociedad actual. Este enfoque ve cada pieza no solo como un producto estético, sino como una reflexión crítica que interroga y transforma la realidad. En segundo lugar, el *design future*, se plantea como una herramienta conceptual para trazar rutas de creación orientadas hacia la transformación. Esta orientación busca que el diseño responda a demandas del presente y que reflexione críticamente sobre los futuros posibles desde una perspectiva ética y sostenible. Finalmente, la autoetnografía relacional propone una búsqueda para re corporizar y transformar la percepción, entendiendo a los individuos como seres complejos, dotados de narrativas críticas. Por lo que siguiendo la postura de Nussbaum ampliando su perspectiva de lo literario a lo narrativo, no se entiende solo como una experiencia estética, sino también como un medio para plantear dilemas éticos que “perturben” y promuevan una reflexión crítica sobre los conflictos de la vida humana (Guichot, 2015). Esta autoetnografía se fundamenta en modelos de engranajes y sistemas, y sugiere que la creación debe ser un proceso que afecte y sea afectado por las necesidades, exploraciones y descubrimientos del investigador-creador.

La investigación-creación *Cartografías Trans* se inspira en la concepción del *Atlas* de Michel Serres, combinando elementos de laboratorios artísticos con perspectivas transdisciplinares y transmediales para explorar las rutas del conocimiento y la creación en un contexto interconectado. Va más allá de una simple superposición de disciplinas, proponiendo una dinámica fluida en la que conocimiento y creación artística son procesos en transformación continua, interrelaciona-

dos por sistemas complejos. Cartografías Trans se enriquece con las contribuciones de Aby Warburg, cuya obra *Atlas Mnemosyne* examina cómo las imágenes y las ideas circulan a través de diversas temporalidades y contextos culturales, y con el concepto de hauntología de Mark Fisher, que añade una dimensión crítica al conectar el presente con las promesas incumplidas y los ecos del pasado. Así, Cartografías Trans ofrece una forma innovadora de creación artística e intelectual, visualiza los territorios establecidos, los vacíos y los espacios inexplorados, establece conexiones imprevistas y hace visible lo invisible en el proceso de creación.

Se responde a una lógica de transformación educativa donde la transdisciplinariedad y la creación artística se consolidan como vehículos fundamentales para enfrentar los desafíos contemporáneos. La “Visión y marco de los Futuros de la Educación” de la UNESCO promueve una educación que no solo se adapte a las necesidades tecnológicas del presente, sino que también integre una conciencia ética y sostenible, al formar ciudadanos que comprendan su papel en la creación de un futuro más equitativo y responsable. En este sentido, las Cartografías Trans se alinean perfectamente con estos principios, al ofrecer un proceso que permite a los estudiantes explorar su creatividad, además de desarrollar una comprensión profunda de las interconexiones entre las disciplinas y el mundo que los rodea. No busca perpetuar una visión eurocéntrica de la educación, sino que, como mencionan Pauta-Ortiz *et al.* (2023), abre un espacio para la interacción entre diferentes epistemologías y saberes, incluye cosmovisiones como el Sumak Kawsay, que enfatizan la interdependencia entre el ser humano y la naturaleza.

En definitiva, la investigación-creación que se ha desarrollado se presenta como una respuesta proactiva y crítica a los paradigmas educativos del pasado, abre nuevas rutas de creación y conocimiento que responden a los principios de sostenibilidad, ética y creación interdisciplinaria, todos ellos fundamentales para la educación del futuro, tal como lo visualiza la UNESCO.

1. DISEÑO METODOLÓGICO

Se diseñó una metodología que integra la autoetnografía relacional, la teoría del ensamblaje y el *Design Future*, articulando estos enfoques en un proceso denominado Cartografías Trans, el cual fomenta un aprendizaje crítico y creativo, alineado con los principios de justicia social y sostenibilidad (UNESCO, 2020). Este modelo metodológico refleja una búsqueda de obras y proyectos que, tal como señala Nussbaum, “perturben” y planteen dilemas, generando cuestionamientos profundos en los estudiantes y los ayude a formar una postura crítica sobre las experiencias ajenas y propias (Guichot, 2015). Al incorporar proyectos de investigación-creación que desafíen las normas y promuevan la empatía, se cultivan habilidades fundamentales para la participación activa en una sociedad plural.

El diseño metodológico tiene como objetivo que el estudiante-investigador no solo construya una perspectiva crítica sobre un fenómeno, sino que también experimente con visualidades y enfoques profesionales y desarrolle un proceso de adecuación metodológica que impulse su propia exploración creativa. Según Estrada (2012), es crucial “lograr a través de la educación niveles superiores de desarrollo de los valores como reguladores de la actuación de la persona, que garanticen

su libertad y autodeterminación en el enfrentamiento y búsqueda de solución a problemas existentes” (p. 255). Este enfoque responde a la premisa de que la investigación-creación no se reduce a un conjunto rígido de pasos, sino que depende de la capacidad del estudiante para trazar rutas críticas y creativas personalizadas que reflejen su autoría y visión personal (Ellis *et al.*, 2019). La literatura, según Nussbaum (2010), es un ejemplo clave de cómo se puede ampliar la capacidad de ver desde la perspectiva de otros, hay un proceso que fortalece el entendimiento de la diversidad, y también la habilidad para imaginar posibilidades distintas dentro de contextos culturales y sociales variados.

A través de estas rutas, el diseño de proyectos profesionales emerge desde una perspectiva singular, integra reflexión crítica y producción artística en un proceso que responde tanto a los desafíos contemporáneos como a las necesidades del futuro (Srnicek & Williams, 2017). Por ello, el enfoque cartográfico subyace como fundamento, le permite al estudiante conectar puntos nodales que atraviesan múltiples disciplinas y temporalidades, para estructurar así un proceso complejo y significativo de creación. Estrada (2012) subraya que “el método de la valoración permite [...] que el estudiante sea capaz de valorar y reflexionar sobre una actitud o acción realizada en un momento dado, dando lugar al arrepentimiento y a la valoración del acto” (p. 261).

La autoetnografía relacional articula un proceso metodológico que vincula las experiencias personales del investigador con fenómenos sociales, culturales y políticos más amplios. Permite que la narrativa personal se convierta en una herramienta crítica, revela cómo las vivencias individuales no son entes aislados, más bien están profundamente entrelazadas con los contex-

tos en los que se desarrollan (Bénard, 2019). La autoetnografía se construye desde la premisa de que escribir autoetnográficamente es conectar lo autobiográfico y personal con lo cultural, social y político (Ellis, 2004 en Bénard, 2019), lo que impulsa una reflexión profunda sobre las estructuras que configuran tanto la subjetividad como la realidad compartida.

En este marco, el estudiante-investigador no solo narra su experiencia, sino que utiliza esa narrativa para desentrañar las complejidades del contexto en el que habita. La autoetnografía relacional se convierte así en un medio para identificar puntos de convergencia entre la experiencia personal y las dinámicas sociales, culturales y educativas, posibilita cuestionar los discursos dominantes y abrir nuevas rutas de conocimiento. Esta metodología promueve la introspección, además impulsa una reconfiguración crítica de la percepción y orienta al investigador hacia una práctica creativa consciente que responde tanto a sus vivencias como a las demandas del entorno.

Al adoptar esta perspectiva, los alumnos desarrollan una visión más compleja sobre su rol como creadores y sujetos sociales. La autoetnografía relacional se convierte, entonces, en un punto nodal del diseño metodológico, que permite explorar las conexiones entre lo personal y lo cultural, también establece una plataforma desde la cual detonar procesos de creación que transforman al propio investigador y su contexto.

2. PRODUCCIÓN ARTÍSTICA COMO MÉTODO DE INVESTIGACIÓN-CREACIÓN: DISEÑANDO NUEVAS VISUALIDADES

El proceso creativo dentro de la investigación-creación posiciona la producción artística como un espacio crítico que cuestiona y transforma la realidad contemporánea. No se trata únicamente de generar productos estéticos, sino de concebir cada obra como un ensayo visual y conceptual que involucra al creador y a su entorno en un proceso de reflexión profunda.

En el marco de estos procesos, laboratorios de investigación-creación como el Near Future Lab, The Animation Workshop o el colectivo LA+Design destacan por utilizar la producción artística como una herramienta para proyectar futuros posibles y construir nuevas visualidades. Por ejemplo, el Animation Workshop utiliza técnicas de animación para explorar narrativas críticas sobre la identidad y la cultura, mientras que LA+Design experimenta con el pensamiento transmedia, utiliza la interacción entre medios para transformar la manera en que se perciben las ciudades y los espacios públicos. En línea con esta metodología, el festival MUTEK promueve la experimentación audiovisual al combinar arte digital y música electrónica, explora los límites de la percepción sensorial y la inmersión.

Además, estos espacios funcionan como laboratorios conceptuales, donde la producción no es un fin, sino una práctica en constante cambio. La metodología del *Design Future* se integra en estos entornos para generar proyecciones especulativas que responden a demandas actuales, y plantean escenarios éticos y sostenibles para el futuro (Srnicek & Williams, 2017). Al incorporar esta perspectiva, los procesos de investigación-creación permiten que la producción artística funcione como un catalizador de cambio, proyectando rutas que anticipan futuros posibles y transformando la percepción del presente.

El Atlas de Warburg y el enfoque cartográfico también son fundamentales en esta metodología. Estos ofrecen un marco para conectar disciplinas y temporalidades, favorecen que las obras artísticas actúen como nodos en una red de significados que cruzan lo social, lo cultural y lo histórico. La producción artística se convierte así en un proceso relacional y dinámico, donde la obra no es un punto final, sino una intersección desde la cual se trazan nuevas rutas de exploración.

Este sesgo metodológico refleja que la producción artística dentro de la investigación-creación trasciende el objeto final, posiciona la creación como un proceso reflexivo y relacional. De este modo, cada obra transforma al creador, y también reconfigura las visualidades y narrativas que estructuran la realidad contemporánea. Su propósito es proyectar escenarios alternativos con los que intervenir en la realidad desde una perspectiva transformadora, fomentar la capacidad de diseñar rutas que anticipen desafíos emergentes y proponer cambios estructurales. Según Srnicek y Williams (2017): la infraestructura tecnológica actual nos brinda recursos sin precedentes para diseñar nuevos sistemas económicos y políticos, si logramos superar la parálisis del imaginario político.

Este enfoque se conecta con los principios antes mencionados, donde las instalaciones artísticas digitales actúan como espacios inmersivos para experimentar futuros que combinan música, arte y tecnología, invitando al público a reflexionar sobre el impacto de las tecnologías emergentes en nuestras vidas cotidianas. Asimismo, en *The Animation Workshop*, los proyectos de los estudiantes utilizan el pensamiento especulativo para imaginar futuros alternativos a través de la animación, conectando el diseño y la narrativa para abordar

problemas sociales complejos. Por su parte, el estudio LA+Design integra el Design Future en sus proyectos urbanos; propone diseños que buscan un equilibrio entre naturaleza y tecnología, con ello fomenta ciudades más sostenibles inspiradas en los principios del Solar Punk.

El Atlas de Warburg y las Cartografías Trans ofrecen marcos complementarios para estructurar estas proyecciones especulativas. Al combinar disciplinas y temporalidades, el Atlas permite visualizar cómo los futuros posibles se vinculan con el pasado y el presente. Las Cartografías Trans, en tanto, ofrecen una metodología flexible para mapear estas conexiones y desarrollar rutas creativas y críticas en la construcción de futuros. En línea con los principios de la UNESCO (2020), esta proyección hacia futuros alternativos fomenta una ciudadanía consciente, orientada a la construcción de un mundo más justo y equitativo.

La hauntología es una metodología que aborda la influencia de las promesas incumplidas y futuros no realizados en las narrativas contemporáneas. Fisher (2014) señala que “la hauntología sugiere que estamos perseguidos por futuros que nunca llegaron a concretarse, influyendo nuestras narrativas presentes y emergentes” (p. 16). Esta perspectiva permite que las producciones creativas interroguen la realidad actual, e investiguen lo que pudo haber sido, planteando preguntas sobre los caminos no tomados y las posibilidades latentes.

En espacios de experimentación artística como MUTEK o The Animation Workshop, esta perspectiva hauntológica se manifiesta en la creación de obras que exploran los márgenes de lo que la tecnología y la sociedad prometieron, pero no cumplieron. Por ejemplo, las instalaciones inmersivas en MUTEK revelan las

tensiones entre las expectativas sobre el futuro digital y las realidades fragmentadas que la tecnología ha dejado a su paso. De manera similar, Near Future Lab utiliza la narrativa especulativa para imaginar futuros que nunca llegaron a concretarse, permitiendo que el diseño especulativo funcione como una herramienta crítica para cuestionar las narrativas dominantes del progreso.

El enfoque de LA+Design también integra esta lógica al imaginar ciudades donde se fusionan lo natural y lo tecnológico, no como un cumplimiento perfecto de las promesas de sostenibilidad, sino como un proceso en constante negociación. Estas proyecciones especulativas reflejan cómo las tensiones entre los futuros imaginados y las realidades presentes moldean nuestras percepciones. Las Cartografías Trans, en este contexto, funcionan como un mapa conceptual para trazar estas conexiones entre lo que fue, lo que es y lo que pudo ser, ofreciendo rutas creativas para articular estas narrativas espectrales.

Además, el Atlas Mnemosyne de Aby Warburg es fundamental para esta metodología, ya que permite visualizar cómo las imágenes y los significados transitan entre diferentes temporalidades, y revela la persistencia de lo espectral en las producciones culturales. Esta perspectiva enriquece la reflexión artística, ofrece herramientas críticas para comprender cómo los futuros perdidos continúan operando en las producciones contemporáneas y abre nuevas rutas para la creación y la imaginación.

Bajo los puntos nodales planteados, la Cartografía Trans se establece como el modelo metodológico central de la investigación-creación en las licenciaturas de Comunicación Audiovisual y Animación y Arte Digital. Esta metodología permite a los estudiantes-inves-

tigadores desarrollar proyectos que integren múltiples temporalidades, disciplinas y narrativas, con conexiones entre lo personal, lo social y lo cultural. Cada mirada contribuye a mapear un entramado de significados que no solo responde a los desafíos contemporáneos, sino que también se proyecta hacia futuros posibles. El modelo busca la formación profesional del estudiante y la creación de un aparato crítico que lo posicione como un agente transformador dentro de la sociedad, consciente de las demandas sociales, culturales y simbólicas de su entorno.

Más que ofrecer soluciones inmediatas a los desafíos de la educación contemporánea, la metodología de Cartografías Trans abre nuevas preguntas y retos alineados con las normativas de la UNESCO hacia el 2050. Estas directrices promueven una educación superior que se articule desde una postura crítica hacia las realidades emergentes y los formatos de la sociedad civil, para fomentar la construcción de futuros más justos y responsables. La integración del arte, la tecnología, la narrativa y la ética se convierte en un proceso dinámico que conecta pasado, presente y futuro (UNESCO, 2020). Este aparato de investigación-creación ha promovido un aprendizaje transdisciplinario y transmedial, permite que los estudiantes no solo exploren sus experiencias personales, sino que también proyectan futuros posibles que respondan a las complejidades del mundo actual.

3. PROYECTOS PRESENTADOS

La implementación de investigación-creación desde la generación 2018-2021 se ha ido reconfigurando y reconstituyendo en evidencias de una investigación-

creación que permite construir puentes reflexivos que, desde una visualidad enmarcada en la autoetnografía, cartografías conceptuales y *design future*, ha dado lugar a obras que trascienden lo técnico para convertirse en exploraciones críticas del entorno social y emocional. Estos proyectos presentados han sido una muestra clara de la transformación que se ha ido posicionando en cada una de las relaciones provocadas desde aparatos mnemotécnicos, por lo que se presentan desde un orden cronológico, y si bien se curó la sección de evidencia de ellos por su temporalidad y relevancia –además son proyectos que han ido empujando la forma de investigar-crear–, no sobra mencionar que bajo este criterio se logró la realización de más de 50 proyectos individuales y colectivos con alcances y raíces que siguen ampliándose.

Se parte con la generación que inició el cambio y en el que destacó el proyecto de Carlos López Medina en 2018, titulado “*12 02: El sonido y ambiente como intimidad*”, hasta los proyectos de años posteriores como “*Memorias de un chilango*” de Ariana Hernández (2019), “*Already Gone*” de Poul Bahena (2021), y “*Muerto Viviente*” de Uriel Aldaco, Luis Mancera e Itzel Martínez (2021), cada uno de estos trabajos se constituye como un nodo de evidencia de las conexiones potencias y desarrollos que, dentro de la metodología de las Cartografías Trans se exploran temas personales y sociales, y desentrañan nuevas formas de conectar la creación artística con el análisis crítico de la realidad.

El análisis de estos casos no busca exclusivamente documentar los logros creativos de los estudiantes, sino también reflexionar sobre cómo la combinación de autoetnografía y *design future* transforma las producciones artísticas en espacios de memoria, imaginación

y crítica. Cada proyecto evidencia cómo la metodología del taller fomenta la capacidad de los estudiantes para articular narrativas complejas, generar diálogos entre lo personal y lo colectivo, y proyectar sus creaciones hacia futuros posibles. Esta selección de casos ofrece una mirada íntima y contundente sobre el potencial de este enfoque en la formación de profesionales críticos y éticamente comprometidos.

1. “12 02: *EL SONIDO Y AMBIENTE COMO INTIMIDAD*”

Carlos López Medina, estudiante de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual, inició su trabajo de titulación en 2018. Evidenció la vinculación de lo personal con la intimidad, al detonar dentro de los primeros procesos de investigación una necesidad de hablar del erotismo y la sexualidad personal traducándose en el proyecto: “12 02: *El sonido y ambiente como intimidad*”. El interés particular en explorar la relación entre el espacio físico, la memoria y la sonoridad lo llevó a desarrollar una obra que trasciende las fronteras de la música tradicional para convertirse en un ejercicio introspectivo de autoetnografía sonora.

El proyecto surge del deseo de capturar y reinterpretar el entorno sonoro que rodea al creador, relacionándolo con estados de emoción íntimos como la nostalgia, la frustración y el diálogo consigo mismo. Desde una mirada autoetnográfica y con la potencia de ideas que surgieron de los textos de George Perec y Byung Chul-Han, como lo *infraordinario* y *la mirada pausada*, buscó la creación de un espacio aural que abordara el impacto del cambio espacial en la percepción del individuo.

Por lo que, enmarcado dentro de los procesos determinados de la investigación-creación que se iban construyendo con esta primera generación “12 02” destacó por su búsqueda Trans y su uso de la autoetnografía para generar una obra que conecta lo íntimo con lo universal. A través de la captura de sonidos ambientales y su transformación en piezas musicales cargadas de emoción, el proyecto refleja una metodología que fomenta la introspección crítica y el diálogo entre el creador y su entorno.

Se emplearon técnicas como *microfoneo* NOS para crear imágenes estéreo con profundidad, y la improvisación melódica para conectar la música compuesta con los sonidos capturados en su entorno inmediato. La cartografía trans y su conceptualización se fue trazando al mapear las relaciones del sonido en el espacio físico directo y la emotividad y si bien a penas se iba integrando una metodología aplicada hacia la construcción de futuros, detonó rutas que abrieron preguntas sobre lo infraordinario en el diseño del futuro y su potencia para repensar el espacio de lo íntimo.

El proyecto culminó en un EP compuesto por cuatro piezas musicales, cada una con una carga emotiva específica:

1. “12 02”: Una pieza íntima que combina sonidos ambientales de su espacio de trabajo con cuerdas resonantes.
2. “14.07.21”: Una representación del miedo al tiempo, con sonidos del cuarto de juegos de sus sobrinas.
3. “SN”: Una metáfora de la frustración, caracterizada por bucles sonoros y un final abrupto.

4. “*MARTES*”: Una síntesis emocional que mezcla frustración, desamor y vulnerabilidad, capturando el sonido de un día lluvioso.

2. “*MEMORIAS DE ALGÚN CHILANGO*”

El proyecto nace de la inquietud de Ariana Hernández, de la Licenciatura en Animación y Arte Digital por trabajar, desde dos vertientes, la hibridez tanto de la exploración técnica en una mirada transmedia y la autoetnografía del cuerpo, la ciudad y la intimidad. Nació del deseo de experimentar la exploración de una posibilidad de lectura hacia la intervención del espacio de cotidianidad desde el realismo mágico y la tecnología digital. Por lo que, desde los colores, las historias, las emociones de la Ciudad de México se manifiesta el libro de artista interactivo.

Aquí se abordan las conexiones nodales entre la ciudad, la cotidianidad, el deseo y el individuo, abre preguntas sobre la influencia de los espacios urbanos en el deseo y en la memoria, por lo que se abordó un enfoque autoetnográfico para plantear el deseo propio y su vinculación con el tránsito y el recorrido; desde la mirada cartográfica se trazaron los mapas trans para afectar e involucrar el relato y la transensorialidad.

Esta investigación amplió las potencias del modelo de investigación-creación al trabajar metáforas de conexiones trans desde una mirada de lo técnico emparejado con lo afectivo y sus potencias discursivas, a partir de sus tres pilares nodales: lo autoetnográfico, el diseño de un futuro tecnológico trans y la exploración de una memoria para la elaboración del relato.

En conjunto la metodología se fue trazando en una construcción relacional que no buscaba transitar

solamente, ni responder dudas, sino una conexión que desde la experiencia transmedial pudiese complejizar las huellas de la memoria que se va construyendo, incluso desde la relación con la realidad virtual, al generar un trazo que no concluye con el escrito, sino que se sigue reconfigurando con el espectador a partir de las emociones y afecciones urbanas en nuestros recuerdos. La combinación y transversalidad de lo mnemónico afectado amplió las potencias del modelo y lo fue configurando como un espacio de apertura y no de cierre, de entropía creativa.

La investigación-creación se manifiesta en una compilación interactiva de cuentos que integran texto, ilustraciones, animaciones y música, accesibles a través de realidad aumentada. Cada cuento incluye elementos visuales y sonoros que se activan mediante dispositivos móviles, permite al lector interactuar con la narrativa mediante formas nuevas y significativas. Lo logra por su capacidad para fusionar elementos tradicionales y digitales, al crear una experiencia narrativa que no solo es visualmente atractiva, sino también emocionalmente resonante. La innovación radica en el uso de la realidad aumentada como puente entre la narrativa clásica y la digital, lo que abre nuevas posibilidades para el arte narrativo interactivo.

4. “ALREADY GONE”

Desde una mirada introspectiva y en la exploración de sonoridades mnemotécnicas, así como de manifestar las potencias de un espectro haughtogenético-creativo que se construye desde el afecto manifestado como no entender y su vínculo con la razón, el proyecto de Poul Bahena creó la visualidad trans manifiesta en un disco

conceptual de EDM en el que se combinan elementos musicales, interactivos y de diseño visual.

Impulsado por un evento afectivo que originó sus construcciones, el proyecto se articula como un acto de sanación frente al vacío persistente que emerge en la nocturnidad y acecha los espectros de la salud mental. Narrado desde una perspectiva mnemotécnica –con la potencialidad de reparar el presente–, el fantasma se materializa en el intento de comunicar emociones complejas: la ausencia de palabras para nombrar la pérdida y el duelo, no solo el individual, sino también el de una estructura lingüística en expansión. Esta última se despliega a través de rutas cartográficas que oscilan entre lo digital y lo analógico, entre algoritmos rítmicos e interactividad sensible desencadenada por la experiencia auditiva.

El álbum opera como cartografía autoetnográfica, reflexiona sobre la falta de lenguaje para procesar el impacto de experiencias no realizadas, tanto en el ámbito interpersonal como intrapersonal. La conceptualización –eje estructurante– organiza las piezas como un viaje narrativo que vincula lo íntimo con lo colectivo, al tiempo que traza rutas hacia futuros aún no manifestados (casi hipersticiosos). Estas rutas emergen de la dedicación compositiva, situada en la transversalidad entre lo digital y lo analógico, y en la dialéctica cuerpo-memoria que se reconfigura durante la grabación del pasado. Así, el proyecto mapea afectos y ausencias, proyecta un horizonte de posibilidades donde lo sonoro se convierte en vehículo para reimaginar futuros latentes y el resultado es un trayecto que abre dimensiones

transaurales, donde lo sonoro trasciende lo auditivo para invocar capas sensoriales y simbólicas entrelazadas.

4. “*MUERTO VIVIENTE*”

Es una obra colectiva de videodanza desarrollada por Uriel Bernal Aldaco, Luis Santiago Mancera Mejía y Lorena Itzel Martínez Ríos, estudiantes de la Licenciatura en Comunicación Audiovisual. Este proyecto transmedial emplea la intervención de la imagen realidad espectral que se construye a partir de los deseos manifiestos por el presente, ata toda ruta de deseo del pasado y afecta la construcción del futuro. Manifiesta el concepto e impacto de la fatiga laboral en la sociedad contemporánea mexicana, utiliza el cuerpo como medio principal de expresión. El equipo buscó crear una representación audiovisual que retrate las consecuencias físicas y emocionales del síndrome de *burnout*, una problemática normalizada.

La obra utiliza el género de la videodanza como formato principal, permite un diálogo entre el cuerpo en movimiento y los elementos audiovisuales. Inspirado en la relación entre el cuerpo y la cámara, el proyecto integra movimientos coreográficos, un diseño sonoro inmersivo y locaciones cuidadosamente seleccionadas, crea una narrativa visual y sensorial que critica la cultura laboral dominante y desde la espectroscopia de la realidad virtual, permite una reflexión sobre la fatiga emocional y del *bornout*. Se vinculó y estructuró la narrativa en función de elementos visuales, corporales y sonoros.

Este proyecto no solo amplifica la crítica social, sino que también fomenta una comprensión más pro-

funda de la conexión entre las prácticas laborales y el bienestar físico y emocional, manifiesta la necesidad desde el *design future*, de imaginar un futuro híbrido en donde se explore el escape del cuerpo y de sus ataduras, rompiendo los límites de la carne laboral y complejizando sus potencias y sus devenires.

“Muerto Viviente” destaca por su capacidad para comunicar de manera efectiva un tema complejo como la fatiga laboral a través de una narrativa sensorial. La combinación de movimientos coreográficos expresivos, acompañamiento sonoro único y cinematografía innovadora: ofrece una experiencia que trasciende el formato audiovisual tradicional.

CONCLUSIÓN

Los proyectos presentados: “12 02: El sonido y ambiente como intimidad”, “Memorias de algún Chilango”, “Already Gone” y “Muerto Viviente” ofrecen un panorama integral sobre cómo el modelo de investigación-creación implementado en las licenciaturas de Animación y Arte Digital y Comunicación Audiovisual logra transformar la experiencia educativa y el desarrollo profesional de los estudiantes. Estos casos evidencian, además de un aprendizaje técnico y creativo, una profunda transformación personal, ética y social, demuestran la efectividad del modelo para formar profesionales conscientes y críticos.

Cada proyecto refleja un proceso único de aprendizaje en el que los estudiantes adquirieron habilidades técnicas avanzadas, y desarrollaron capacidades críticas, introspectivas y creativas. A través de la autoetnografía, los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus propias experiencias y convertirlas en narrativas uni-

versales, lo que les permitió conectar con audiencias más amplias. Este enfoque alineado con las directrices educativas de la UNESCO evidencia cómo la educación transdisciplinaria puede formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos del futuro con una visión holística.

El modelo se ha distinguido por su capacidad de fomentar:

1. Autoexploración crítica: Los estudiantes desarrollan narrativas basadas en experiencias personales y contextuales, conectaron lo íntimo con lo social.
2. Integración de tecnologías emergentes: Los proyectos incorporan herramientas tecnológicas para expandir las posibilidades creativas, desde la realidad aumentada hasta experiencias inmersivas.
3. Reflexión ética y sostenibilidad: Cada obra no solo propuso nuevas formas de creación, sino que también reflexionó sobre su impacto cultural, social y ambiental.
4. Construcción de futuros posibles y de vínculos con espectros que se aborden más del texto y del lenguaje: Cada trazo que se construye o que se ha construido manifiesta las posibilidades de que la imagen permita imaginar nuevas cartografías y nuevos devenires.

En línea con la “Visión y marco de los Futuros de la Educación” de la UNESCO, se sigue buscando que este modelo de investigación-creación construya una responsabilidad y afección a nuevas conciencias críticas y éticas, al promover la creación de futuros más

justos y sostenibles. Esto ha implicado una nueva manifestación y posibilidad de investigación, sin perder de vista los lineamientos profesionales de una universidad, la inquietud por un conocimiento que vaya más allá del espectro de lo registrable y la reconfiguración hacia rutas que manifiesten la necesidad de afectar y divulgar. Las Cartografías Trans se deben volver un vehículo clave para abrir nuevas exploraciones. Buscar y mapear intersecciones entre epistemologías, ontologías y hauntologías, ofrece marcos innovadores para imaginar nuevos futuros. Este enfoque de investigación-creación no solo busca equipar a los estudiantes con las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos contemporáneos, sino para abordar la complejidad y una nueva universidad.

REFERENCIAS

- Bénard, S. (2019). *Autoetnografía. Una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes - El Colegio de San Luis.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En Bénard, S. *La autoetnografía como herramienta crítica en la investigación*, pp. 17-41.
- Estrada, O. (2012). El profesor ante la formación de valores. Aspectos teóricos y prácticos. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(3), pp. 240-267. <https://doi.org/10.14201/eks.9140>
- Fisher, M. (2014). *Ghosts of My Life: Writings on Depression, Hauntology and Lost Futures*. Zero Books.
- Guichot, V. (2015). El «enfoque de las capacidades» de Martha Nussbaum y sus consecuencias educativas: hacia una pedagogía socrática pluralista. *Teo-*

- ría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27(2), pp. 45-70. <https://doi.org/10.14201/teoredu20152724570>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Pauta-Ortiz, D., Mansutti-Rodríguez, A., y Collado-Ruano, J. (2023). Aportaciones filosóficas y antropológicas del Sumak Kawsay para las pedagogías de las artes en la Educación Superior ecuatoriana. *Sophia*, 34, pp. 87-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n34.2023.03>
- Srnicek, N., & Williams, A. (2017). *Inventar el futuro. Postcapitalismo y un mundo sin trabajo*. Verso Books.
- UNESCO. (2020). *Visión y marco de los Futuros de la educación superior*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373208_spa

SOBRE LOS AUTORES

Alfredo Gordillo González. Ingeniero Industrial por la Universidad Autónoma Metropolitana; Maestro en Administración por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey Campus Toluca; Doctor en Educación por el UEM; cuenta con la certificación de competencia laboral de calificación de Consultor General CCON0147.03 nivel 5 de la Norma: CONOCER. Se ha desempeñado como Gerente Administrador del ITESM división sorteos de las plazas Ciudad de México y Toluca, fue Director de la preparatoria ITAHT en la ciudad de Toluca y actualmente es Director General de Campus Universitario Siglo XXI y de la Universidad para la Profesionalización Estratégica, instituciones de nivel superior en la ciudad de Toluca, Estado de México. Ha sido docente de licenciatura y posgrado en el ITESM, EBC y Campus Universitario Siglo XXI. Autor de artículos para la Revista Digital Semestral *Evolución Siglo XXI* y de la Revista Digital Semestral *D'Perspectivas Siglo XXI*, colaboró como autor en el libro colectivo: *Voces y emociones de actores educativos ante la pandemia por la covid-19*, con el capítulo “Tecnología Educativa en la Educación Superior frente a un entorno de contingencia sanitaria como la pandemia de COVID-19”, y también en la publicación: *Educación universitaria centrada en la persona*, con el capítulo “La educación para una transformación humana y cultural”. Participó como dictaminador de artículos en la revista *D'Perspectivas*. Ha sido Sinodal del Proceso de Acreditación de Nivel Licenciatura por Acuerdo 286 de CENEVAL mediante diversas evaluaciones de casos prácticos.

Carlos Mata Flores. Maestro en Administración de Negocios con especialidad en Finanzas por la Universidad Tecmilenio; posgraduado en la Especialidad de Calidad y Productividad, y Licenciado en Informática Administrativa por la Universidad Tecnológica de México (UNITEC). Ostenta la Testimonial de la Licenciatura en Administración por el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior CENEVAL. Diplomado en Estrategia Empresarial para la competitividad por el Instituto Mexicano del Petróleo y un Diplomado en Windows SQL Net working por Microsoft México. Auditor interno certificado en Sistemas de gestión de Calidad ISO 9001 por PEMEX y por la Société Générale de Surveillance (SGS). Ha participado en el Balanced Scorecard Latin American Summit organizado por el Balanced Scorecard Institute y ha sido colaborador en la Red de Investigación y Docencia sobre Innovación Tecnológica (RIDIT). En el Grupo Educativo Siglo 21 se desempeña como docente de posgrado en los programas de Maestría en Administración del Capital Humano y de Maestría en Publicidad y Mercadotecnia. Es coordinador académico del Diplomado en Calidad Hospitalaria en Experta Educación. Fue miembro del consejo técnico del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) y director académico de la carrera de Ingeniería en sistemas computacionales de la Universidad Justo Sierra. Ha sido catedrático en materias relacionadas con las ciencias de la administración y de la informática en los niveles de maestría, especialidad y licenciatura en diversas instituciones (UNITEC, UNIPRE, Experta Educación, Universidad Justo Sierra, UVM, TECMILENIO, UNID, UDF y UNAM). Tiene una trayectoria laboral de más de 30 años, ocupando diversos cargos en instituciones

públicas y privadas en niveles de dirección, gerencia y jefatura de departamento.

Gerardo Heredia García. Realizó sus estudios en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) como Licenciado Químico en Alimentos, Maestro en Ciencias Químicas y Doctor en Ciencias y Tecnología Farmacéuticas. A lo largo de su trayectoria académica y profesional, ha mantenido un amplio compromiso con la investigación de ciencia básica y de frontera en el área de alimentos y toxicología ambiental, por lo que cuenta con publicaciones en revistas internacionales indexadas, en las que resaltan las obras: “Realistic concentrations of Bisphenol-A trigger a neurotoxic response in the brain of zebrafish: Oxidative stress, behavioral impairment, acetylcholinesterase inhibition, and gene expression disruption”, “Multi-biomarker approach and IBR index to evaluate the effects of Bisphenol A on embryonic stages of zebrafish (*Danio rerio*)” y “Glyphosate targets fish monoaminergic systems leading to oxidative stress and anxiety”. Actualmente, realiza una cátedra de investigación en la Facultad de Química de la UAEMéx y lleva a cabo actividad docente en Grupo Educativo Siglo 21 en las Licenciaturas de Nutrición y Terapia Física y Rehabilitación.

Jesús Elías Lujambio Oropeza. Doctorando en Estudios Transdisciplinarios de la Cultura y la Comunicación. Su línea de investigación-creación se enfoca en el diseño transmedia de narrativas del mañana, con especial atención a la ética, la salud mental y las relaciones emergentes con la tecnología y la inteligencia artificial. Es fundador del *Laboratorio Transmedia de Afectivi-*

dad Colectiva de Toluca en la Universidad Autónoma del Estado de México (2024), así como del *Laboratorio de Afecciones del Mañana* en UNIPRE (2023), espacios dedicados a la exploración crítica y poética de futuros posibles a través de instalaciones de realidad virtual, arte sonoro, videoarte y experiencias inmersivas. Desde una perspectiva que cruza el arte, la investigación y la imaginación especulativa, se ha desempeñado como diseñador del mañana en el campo del arte sonoro, y funge como coordinador general del *Festival de Arte Sonoro: Futuros Especulativos*. Actualmente dirige diversos proyectos de investigación-creación enfocados en la memoria gastronómica y las prácticas culturales vinculadas al deporte, abordándolos desde metodologías transdisciplinarias y enfoques narrativos postmediales.

Landys Olivia Martínez Sánchez. Licenciada en Letras Latinoamericanas por la UAEMéx, Maestra en Docencia y Maestra en Gestión Educativa por la Universidad ETAC, Doctora en Alta Dirección por la anterior universidad. Diplomada y Certificada en Competencias Docentes y en Habilidades en Educación; programadora analista y terapeuta en *Access Consciousness*. Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad para la Profesionalización Estratégica. Fungió como Subdirectora Académica de Nivel Medio Superior durante 10 años y como docente de asignatura de este mismo nivel en la UAEMéx por más de 20 años. Ha sido Coordinadora de áreas diversas, correctora de estilo, redactora de manuales de estudio sobre Literatura, escritora de cuento y poesía. Es capacitadora para el Colegio de Contadores en el área de habilidades directivas; realiza gestión de proyectos especiales. También

es conferencista en temas de liderazgo juvenil y femenino. Actualmente funge como Coordinadora de Gestión Académico - Administrativa de la Facultad de Medicina del Campus Universitario Siglo XXI, ámbito que le ha permitido dedicarse a la educación médica y aportar conocimiento a la formación humana de los estudiantes de medicina.

Ma. de Jesús Briceño González. Licenciada en Antropología Social con Maestría en Administración de Instituciones Educativas; Maestría en Psicoterapia Gestalt, y Doctorado en Educación. Fue analista y corresponsal de Radio en la Coordinación de Comunicación Social de Gobierno del Estado de México. Actualmente es coordinadora de Planeación, Capacitación y Evaluación Educativa en el Campus Universitario Siglo XXI. Docente universitaria por más de 30 años, *expertise* en el campo socio-cultural e investigación. Entre sus materias impartidas se encuentran Multiculturalismo y Etnonacionalismo, Identidad y Cultura, Metodología de la Investigación Social, Investigación Cualitativa, Taller y Seminario de Investigación, entre otras. Ha sido tallerista y capacitadora en varias instituciones educativas, ponente en diversos escenarios tanto nacionales como internacionales. Participó como dictaminadora de artículos para la Revista *Explanans*. Es revisora de la revista *D'Perspectivas Siglo XXI*, directora y revisora de diferentes trabajos de tesis, tesinas, ensayos, sinodal en exámenes de grado de licenciatura y posgrado. Entre sus publicaciones se encuentran: “Educación y familia: rectores de un lenguaje inclusivo en la universidad (julio 2024). En Guerra G. E., Zarza. E., Águila, S. (Coords.). *Propuestas hacia una universidad inclusiva y responsable*. Torres y Asociados; y “Educar des-

de la complejidad y la diversidad en contextos económicos, sociales y culturales desiguales” (marzo 2023). En Guerra G. M., Zarza. E., Águila, S. (Coords.). *Educación universitaria centrada en la persona*. Torres y Asociados.

María del Rosario Guerra González. Doctora en Filosofía por la Universidad Iberoamericana. Profesora-investigadora adscrita al Instituto de Estudios sobre la Universidad, de la Universidad Autónoma del Estado de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). Sus líneas de investigación son ética, derechos humanos y educación. Entre sus publicaciones más recientes están: “Educación superior inclusiva de las personas con discapacidad”, Torres Asociados, 2024; “Agencia, autoeducación de los estudiantes de educación superior”, Torres Asociados, 2024; “Diferentes modelos de universidades: las instituciones interculturales latinoamericanas”, Dykinson, 2024; “Otra época, otra actitud docente desde el pensamiento complejo”, Torres Asociados, 2023; “Libertad de pensamiento: largo camino para hacerla realidad”, Fondo Editorial Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México, 2023; “Desde raíces europeas en las universidades latinoamericanas hacia la interculturalidad inclusiva”, *D’Perspectivas Siglo XXI*, 2023; “Largo camino para disminuir las desigualdades vividas por personas con discapacidad en México, hacia el décimo Objetivo de Desarrollo Sostenible”, Dykinson, 2023. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2077-675X>

Marco Antonio Manjarrez Medina. Licenciado en Letras Latinoamericanas por la Universidad Autónoma del Estado de México, UAEMéx. Cursó la Maestría en Estudios del Discurso en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, UMSNH. Se ha desempeñado profesionalmente en dependencias gubernamentales como el Consejo Editorial para la Administración Pública Estatal, CEAPE, y el Consejo Estatal para la Mujer y Bienestar Social, CEMYBS, departamento de Equidad de Género. Desde el año 2007 ha colaborado como periodista y corrector de estilo para diversos medios informativos en el ámbito local. Publicó en el volumen *Los muertos no cuentan cuentos: Antología de narrativa joven del Estado de México*, CEAPE, 2014. Es diplomado por el Instituto Superior de Fotografía Lumière Toluca. Recientemente ha publicado el artículo de investigación “Importancia de la fotografía como práctica social en la universidad actual”, en la *Revista D’Perspectivas Siglo XXI*, vol. 11 núm. 21, año 2024. Se encuentra adscrito al Centro de Producción de Conocimiento, en el Campus Universitario Siglo 21 y es docente de la asignatura de Lectura Crítica en la Facultad de Medicina de este plantel. En la misma institución, desde el año 2023, ha asistido al taller didáctico-pedagógico dirigido por la Dra. María del Rosario Guerra González.

Neftali Gamboa Sánchez. Licenciado en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx); licenciado en Psicología por la misma universidad. Cuenta con estudios de Maestría en Educación por la Universidad para la Profesionalización estratégica (UNIPRE). Actualmente cursa el Doctorado en Educación en la misma Universidad. Además, ha cursado

diplomados en filosofía contemporánea, psicoterapia y docencia universitaria. Docente en la Licenciatura en Psicología, donde imparte asignaturas como Teorías de la Psicología Educativa e Investigación cualitativa. Además, se desenvuelve como Coordinador de Planeación, Capacitación y Evaluación Educativa, UNIPRE. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales en las áreas de filosofía y psicología. Cuenta con experiencia clínica y educativa.

Sonia Yadira Águila Camacho. Doctora y Maestra en Humanidades: Ética, Licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma del Estado de México. Con estancia de formación e investigación en Bioética en el Instituto de Ética Clínica Francisco Vallés, de la Universidad Europea de Madrid. Se ha desempeñado como docente de Filosofía y Ética en el nivel medio superior y superior. Adscrita al Campus Universitario Siglo XXI, donde actualmente se ocupa de la edición de la revista de investigación en educación *D'Perspectivas Siglo XXI*. Del 2016 al 2019 colaboró en el Cuerpo Académico Hermenéutica y Cotidianidad del Centro de Investigaciones Histórico-Socioculturales (CIHSC) de la UAEMéx. Ha sido ponente de diversos trabajos en congresos nacionales e internacionales de Filosofía. El enfoque de su producción académica está en la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo.

Una de las vías que está tomando mayor protagonismo en la educación universitaria es la humanista. Desde la política y debates académicos se defienden principios de igualdad, equidad y justicia; se otorga gran relieve al pensamiento crítico, a la riqueza cultural, a la diversidad de saberes, la democracia y la ciudadanía. Aquí, en esta obra, se tratan problemas de la cotidianidad en las aulas, relacionados con la persona y la sociedad; se reflexiona sobre el hecho global de la educación (universitaria), pero con conciencia de las particularidades en su contexto.

